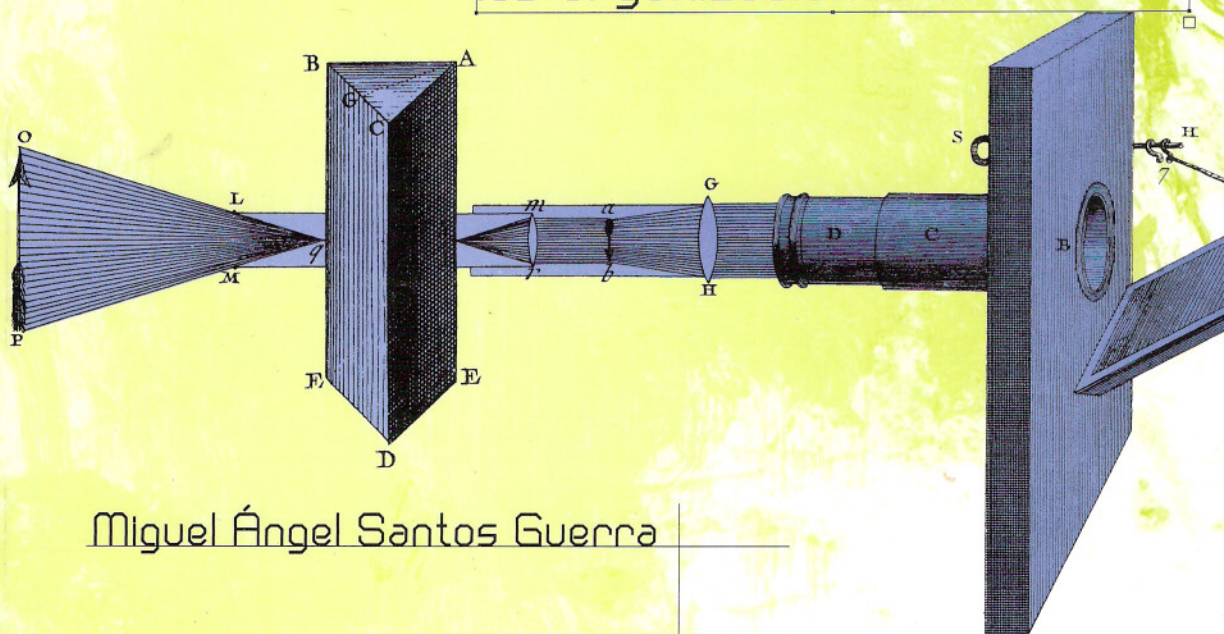


LA LUZ DEL PRISMA

para comprender
las organizaciones educativas



Miguel Ángel Santos Guerra



EDICIONES
ALJIBE

Colección: BIBLIOTECA DE EDUCACIÓN.

Segunda edición, 2000

© Miguel Ángel Santos Guerra
© Ediciones Aljibe, S.L.
Tlf.: 952 71 43 95
Fax: 952 71 43 42
Pavia, 8 - 29300-ARCHIDONA (Málaga)
e-mail: aljibe@indico.com

I.S.B.N.: 84-87767-64-8
Depósito legal: GR-177-1997

Cubierta: Esther Morcillo y Fernando Cabrera

Imprime: Imagraf. Málaga.

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico de grabación o de fotocopia, sin permiso previo.

ÍNDICE

PRÓLOGO	11
CAPÍTULO I: PRECISIONES TERMINOLÓGICAS	15
1. Primera precisión	18
2. Segunda precisión	21
3. Tercera precisión	22
4. Cuarta precisión	23
CAPÍTULO II: LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR EN EL MARCO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	25
1. Delimitación conceptual entre la Didáctica y la Organización Escolar	26
2. Relación entre Didáctica y Organización Escolar	29
3. Integración de la Didáctica y de la Organización en el currículum escolar ..	34
4. Especificidad de la Organización Escolar e interdisciplinaridad curricular .	39
4.1. Respuesta interpretativa	41
4.2. Respuesta empírica	42
4.3. Respuesta normativa	42
5. El currículum de las Ciencias de la Educación y la Organización Escolar ...	46
6. Comparación paradigmática	49
CAPÍTULO III: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR	53
1. Principales falacias en el discurso de la Organización Escolar	54
2. Fundamentación epistemológica de la Organización Escolar	58
3. Aproximación conceptual a la Organización Escolar	62
4. La Organización Escolar: entre la teoría general de la Organización y la Organización especial	68

4.1. Los dilemas de las organizaciones	70
4.2. Características de la escuela	71
5. La "ortodoxia" epistemológica	73
6. En busca de alternativa	76
7. Comprensión y cambio	78
CAPÍTULO IV: LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN	81
1. La escuela es una organización formal	82
2. La escuela como sistema ritual	83
3. La escuela es una burocracia	86
4. La escuela es una organización compleja	88
5. La escuela es una organización paradójica	92
5.1. Racionalidad versus ambigüedad	92
5.2. Profesionalización versus proletarización	92
5.3. Dimensión nomotética versus dimensión idiográfica	93
5.4. Macropolítica versus micropolítica	95
5.5. Enfoque 'managerial' versus enfoque de 'déficit'	97
6. La escuela es una organización contradictoria	98
6.1. Las contradicciones de la escuela	98
7. Características de una organización que educa	101
7.1. La racionalidad	101
7.2. La flexibilidad	104
7.3. La permeabilidad	106
7.3.1. De dentro hacia fuera	106
7.3.2. De fuera hacia dentro	108
7.4. La colegialidad	108
8. Condiciones que son inclusiones	109
CAPÍTULO V: ESTRUCTURA DE LA ORGANIZACIÓN. LA ESCUELA COMO SISTEMA DE FLUJOS	111
1. Estructura de la organización	111
1.1. El ápice estratégico	112
1.2. La línea media	113
1.3. El núcleo de operaciones	114
1.4. Unidades de apoyo	114
1.5. La tecnoestructura	115
2. El sistema de flujos en la organización	116
2.1. La organización como sistema de autoridad formal	116
2.2. La organización como sistema de flujos regulados	118
2.3. La organización como sistema de comunicación informal	121
2.4. La organización como sistema de constelaciones de trabajo	125
2.5. La organización como sistema de procesos de toma de decisión ad hoc	126
3. La perspectiva de los integrantes	128

CAPÍTULO VI: EL MOMENTO ESPAÑOL: LA REFORMA EDUCATIVA

DE 1990	131
1. La Reforma española de 1990	132
2. Las causas que ponen en marcha la Reforma	135
3. Los mecanismos de su puesta en acción	136
4. Los destinatarios de la Reforma educativa	138
5. La dirección de los discursos	141
5.1. El discurso descendente de carácter decisorio	142
5.2. El discurso crítico ascendente	143
6. La evaluación de los cambios organizativos	145
6.1. Perspectivas temporales para la reflexión	147
6.1.1. La evaluación proactiva: tiempo de diseño y de implantación ..	149
6.1.2. La evaluación interactiva: tiempo de intervención y desarrollo	149
6.1.3. La evaluación retroactiva: reflexión bajo el prisma del tiempo	149
6.2. Perspectivas espaciales para la reflexión	150
6.2.1. Evaluación descendente	150
6.2.2. Evaluación ascendente	151
6.3. Normativa, iniciativa, agentes y proceso de evaluación	154

CAPÍTULO VII: CORRIENTES EXPLICATIVAS EN ORGANIZACIÓN

ESCOLAR	155
1. Criterio unipolar	162
1.1. El management científico	163
1.2. El movimiento de las relaciones humanas	166
1.3. El modelo burocrático	169
1.4. Enfoque conductista	173
1.5. Teoría del desarrollo organizativo (D.O.)	175
1.6. La teoría general de sistemas	178
1.7. El paradigma ecológico	180
1.8. El modelo de la contingencia	182
1.9. El modelo micropolítico	184
1.10. El modelo ambivalente	186
2. Criterio bipolar	187
2.1. Individuo versus organización	188
2.2. Precipitación versus descripción	188
2.3. Sociología versus administración	188
2.4. Psicología versus sociología	188
2.5. Ajuste versus desajuste	189
2.6. Formal versus informal	189
3. Criterio multipolar epistemológico	190
3.1. Modelos formales	195

3.2. Modelos democráticos	196
3.3. Modelos políticos	199
3.4. Modelos subjetivos	203
3.5. Modelos ambiguos	207
CAPÍTULO VIII: TRILOGÍA CONTEMPORÁNEA DE ENFOQUES SOBRE ORGANIZACIÓN ESCOLAR	213
1. La racionalidad técnica en la organización educativa	217
2. La racionalidad práctica en la organización educativa	221
3. La organización educativa como práctica crítica	225
CAPÍTULO IX: INVESTIGAR EN ORGANIZACIÓN O EL ARTE DE CAMBIAR A TRAVÉS DEL CONOCIMIENTO	229
1. La investigación en las organizaciones como estrategia de cambio	230
1.1. La presencia del paradigma positivista	231
1.2. La perspectiva naturalista	234
2. Organización Escolar e investigación educativa	239
2.1. La Organización Escolar, ¿estímulo o freno?	242
2.2. Caminos para la investigación en la Organización Escolar	247
3. Obstáculos y limitaciones para la investigación en Organización Escolar ...	251
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	255

PRÓLOGO

COMPRENDER PARA MEJORAR

"Un mercader vio que su alfombra más bella tenía un bulto en el centro. Se plantó sobre el bulto para achatarlo, y lo consiguió. Pero el bulto reapareció en otra parte. Saltó de nuevo sobre él, y desapareció momentáneamente para reaparecer en otra parte. El mercader saltó una y otra vez, restregando y estropeando la alfombra en su frustración: hasta que al final alzó una esquina de la alfombra y vio salir una malhumorada serpiente".

SENGE, P. (1992): *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Ed. Granica. Barcelona.

La organización educativa está cobrando un importante relieve en el marco de las ciencias de la educación. La investigación sobre la escuela focaliza sus preocupaciones en dimensiones organizativas, los estudios sobre este ámbito se multiplican, aparecen libros y revistas especializados, los enfoques se diversifican, etc.

Una de las finalidades es conseguir mejorar la disposición y el funcionamiento de los medios para que el aprendizaje sea mejor. Pero existe otra pretensión más importante: conocer cómo influye la organización misma, de forma directa y frecuentemente oculta, en las concepciones, actitudes y comportamientos de los individuos que viven y trabajan en ellas. Lo que se ha llamado currículum oculto está muy arraigado a la dimensión organizativa de la escuela. La organización del tiempo y del espacio, la configuración del poder, el establecimiento de las normas y rituales, el conocimiento de la cultura, la red de las relaciones, etc. influyen de forma constante y subrepticia en las personas.

Todos¹ estamos inmersos en organizaciones, todos hemos vivido (y algunos seguimos viviendo) en organizaciones educativas. Resulta paradójico que, para entender lo que sucede dentro de ellas, haya que retirar la vista de su funcionamiento para ponerla sobre las páginas de un libro.

La invitación a preguntarse, la importancia de observar, la necesidad de interrogar a los protagonistas, la conveniencia de estudiar los documentos, lleva a conocer lo que significan las organizaciones educativas en la sociedad actual.

No se puede conocer lo que sucede en las escuelas sin tener en cuenta el contexto en el que se enclavan, las prescripciones que las regulan y los protagonistas que las integran.

Se han abandonado durante un tiempo las traslaciones a la escuela del pensamiento organizativo sobre las empresas. Hoy nos encontramos con una nueva amenaza, ya que el movimiento de las escuelas eficaces, la obsesión por el eficientismo, la visión gerencialista de la escuela, están acaparando, a mi juicio, más atención de la debida.

Digo esto porque creo que la escuela tiene unas características que la hacen diferente a otras organizaciones. Las pretensiones educativas distan mucho de los fines lucrativos de las empresas, la metodología de la enseñanza nada tiene que ver con las estrategias para ampliar las ventas, la naturaleza de la autoridad educativa se aleja mucho del mando empresarial, etc. Creo que asimilar la filosofía y el método de instituciones que buscan por encima de todo el lucro es una equivocación y, en algunos casos, una inmoralidad.

La preocupación por el mundo de los valores no sólo afecta a la vida interna de las escuelas sino que encierra un compromiso con la ética de la sociedad. Es decir que no basta con que cada Centro tenga una dimensión moral de la acción sino que tiene que preguntarse por los valores de la sociedad. Es preciso tener en cuenta las situaciones en las que se desarrolla la acción educativa dentro de las organizaciones. Pondré un ejemplo: un centro educativo cuenta con profesionales competentes, dispone de medios abundantes, respeta a las personas que trabajan en él, tiene un proyecto ambicioso, enseña contenidos pertinentes, etc. No es suficiente. En primer lugar porque tiene que preguntarse por aquellas personas que tienen acceso a ese tipo de centros y, sobre todo, por aquellos que no tienen acceso a ningún centro.

Reflexionar sobre la naturaleza de las organizaciones educativas, sobre la estructura de sus elementos, la dinámica de su funcionamiento, el entramado de sus relaciones, etc. es ponerse en el mejor camino de mejorar la tarea que en ellas se realiza. El cambio profundo nacerá de la comprensión que produce un análisis riguroso de sus características y de sus componentes.

¹ Cuando en el texto utilice los términos legislador, profesor, alumno, director, investigador, etc., me estaré refiriendo a legislador y legisladora, profesor y profesora, director y directora, investigador e investigadora, etc. Dicho sea en aras de una justa denuncia del sexismo presente en el lenguaje. Evito la opción de simultanear el masculino y el femenino para no hacer excesivamente farfoso el texto.

El título del libro que ahora tiene el lector entre sus manos, *La luz del prisma*, hace alusión a la diversas caras desde las que puede contemplarse una institución compleja. En la organización educativa hay dimensiones filosóficas, sociológicas, psicológicas, legales, administrativas, políticas, didácticas, morales, etc. Cada una de estas caras del prisma tiene color diferente, según quien lo construya y utilice.

El prisma está contemplado por personas diferentes que tienen, a su vez, un cristal luminoso ante los ojos. Y, claro está, cada persona tiene sus puntos de partida (prisma tiene también esta acepción semántica: perspectiva, punto de mira).

Poner en circulación un libro de este tipo es encender una luz y ofrecer un sistema de utilizarla para contemplar mejor la realidad. El sistema está comparado aquí con un prisma:

- Porque el prisma está compuesto de varias caras y filtra la luz de forma diversa.
- Porque la utilización del prisma exige varias perspectivas y puntos de mira.
- Porque las dos bases del prisma dan unidad a ese instrumento de visión.
- Porque el prisma permite que la luz se refleje y se refracte cambiando la dirección inicial.
- Porque el prisma puede tener muchos o pocos paralelogramos, según sean los lados de las bases, es decir que no sólo existen diversos lados sino diversos prismas.

El conocimiento vulgar sobre las organizaciones, escasamente riguroso, presidido por intereses, rutinas y aprioris debe ganar en exigencia epistemológica y en calidad moral. Hay que buscar unas dosis elevadas de racionalidad y de rigor en el discurso y un importante incremento de la preocupación por las dimensiones éticas del funcionamiento de las organizaciones.

El conocimiento de la organización debe estar encaminado a la consecución de la mejora. Los profesionales que desentrañan el sentido y el significado del funcionamiento de las escuelas están en condiciones de transformar la disposición y el funcionamiento de sus elementos. Y de exigir de las autoridades educativas los cambios y los medios necesarios para hacer posible la innovación.

He procurado hacer un enfoque presidido por la dimensión plural del conocimiento, por su condición de provisional y dinámico, por su carácter comprometido y arriesgado, lejos de una visión hegemónica, estática, absoluta y pretendidamente aséptica o neutral.

La metáfora utilizada invita a contrastar el conocimiento con otras perspectivas, con otras formas de entender la organización. Se trata, pues, de construir una plataforma de debate y de discusión sobre la organización educativa y, en definitiva, sobre la escuela.

Miguel Ángel Santos Guerra.
Universidad de Málaga.
Enero de 1997.

CAPÍTULO I

PRECISIONES TERMINOLÓGICAS

"La historia de los hombres es la larga sucesión de sinónimos de un mismo vocablo. Contradecirlos es un deber" (René Char).

"La leyenda dice que los herederos de Platón en la Academia, luchando con la definición de 'ser humano', llegaron finalmente a esta joya:

Un ser humano es un bípedo implume.

'Bípedo' (es decir: animal de dos patas) es el género propuesto; 'implume' es la diferencia propuesta. Recuerde que los griegos no se habían tropezado todavía con los monos, así que los filósofos perseguían, simplemente, distinguir a los humanos de los pájaros, los únicos otros bípedos conocidos. Implume cumple el requisito. O al menos lo cumplía hasta que Diógenes desplumó un pollo y lo arrojó por encima de la pared de la Academia. He aquí otro bípedo implume".

WESTON, A. (1994): *Las claves de la argumentación*. Ed. Ariel. Barcelona.

Antes de adentrarnos en el Proyecto quiero hacer algunas precisiones que faciliten una lectura coherente. Escribir es circunscribir, es acotar la realidad para poder comprenderla. Para ello necesitamos nombrar las cosas de modo que emisor y receptor podamos entendernos. Si a la inevitable dispersión semántica que unos y otros tenemos, añadimos la dispersión de un único autor en un texto único, resultará difícil la comprensión.

"Muchos de nosotros hemos sido enseñados a definir cuidadosamente las palabras cuando argumentamos: pero ésta es una ayuda muy pobre, a menos que también seamos capaces de entender qué clase de tarea queremos que cumplan las palabras usadas. La torpeza que produce la ambigüedad en una discusión o en un argumento sólo se hace patente en el momento de escribir" (Wilson, 1971).

La mayoría de nuestros argumentos usan palabras cuyos significados son conocidos y compartidos por autores y lectores. Algunos argumentos requieren utilizar con mayor precisión los conceptos ya que, de no hacerlo, existirá confusión o un entendimiento falsificado. Acudir al diccionario es una fórmula parcialmente válida al tratarse de conocimientos especializados porque los diccionarios recogen solamente las acepciones usuales. En definitiva, las definiciones de los diccionarios tienen sus límites y, a veces, son demasiado vagas. Cuando los autores de diccionarios utilizan sinónimos para efectuar definiciones, nos remiten a términos todavía más ambiguos.

En este breve apartado presento algunas definiciones que precisan los conceptos que se manejan en el texto.

"Muchas de las definiciones que precisan comienzan donde el diccionario termina, donde las palabras comunes son demasiado vagamente definidas para ser útiles para nuestros propósitos, o donde introducimos un nuevo término y tenemos que especificar su significado" (Weston, 1994).

Este tipo de definiciones deben utilizar un lenguaje concreto, específico, definitivo.

Definir los términos es imprescindible. No hacerlo lleva a la incomunicación. *"Uno de los aspectos más difíciles al ocuparse de una disciplina, es la terminología. Con frecuencia, las palabras desconocidas pueden rechazarse por considerarse que forman parte de la jerga, de modo que la comunicación no puede llevarse verdaderamente a cabo"*, dice Kauffman (1983). En su clásica obra sobre planificación adopta un sistema interesante para evitar este peligro. Siempre que aparece por primera vez una palabra o un concepto, trata de definirlo porque, según dice *"los educadores suelen utilizar las mismas palabras con significados distintos, de modo que se interrumpe la comunicación"*.

Lussato (1977) hace referencia a la complejidad del lenguaje organizativo y a la necesidad de las precisiones terminológicas para evitar la confusión que se deriva de la mezcla de niveles de denominación y de la falta de rigor en el uso del lenguaje dentro de cada uno de los niveles.

Para Lussato, existen tres diferentes tipos de lengua en el campo de la organización: *la lengua teórica* (basada en la reflexión, en el conocimiento teórico), *la lengua objeto* (basada en la experiencia personal, en la abstracción del hacer cotidiano) y *la lengua útil* (basada en la práctica, en la actuación concreta).

Klingsberg (1975) dice que la teoría general de la organización se caracteriza por su imprecisión y por su multisignificación debida, en parte, a la diferente procedencia de las investigaciones.

"Se detectan muchas confusiones en el ámbito de la teoría organizativa. En la práctica es muy fácil caer en imprecisiones terminológicas, tal como observamos en multitud de libros propios y extranjeros. Es curioso observar lo muy poco cuidada que está la cuestión semántica" (Palom y Tort, 1993).

Cuando, como en este caso, se cita a numerosos autores (algunos mediante traducción) no es posible atribuir un significado único a los términos que se emplean, sobre todo si se piensa que, además de su definición, ha de tenerse en cuenta el contexto que los matiza y los determina en cada caso.

"La cuestión (se refiere a la polisemia de los términos), por lo demás ciertamente compleja, se agrava y particulariza por cuanto en las distintas áreas geoculturales no se utilizan estos términos de forma unívoca. Por gestión suele traducirse el término inglés management, que algunas veces también pasa al castellano como dirección" (Gómez y Jiménez, 1992).

La confusión terminológica tiene que ver con diversas disfunciones semánticas:

- a. **Reduccionismo:** Es la tendencia a simplificar los enunciados, limitándolos a sus elementos más sencillos. La utilización restringida del término deforma su significado por la vía de la simplificación.
- b. **Superposición:** Se suele denominar de forma equivocada este vicio de la imprecisión con el término de solapamiento y consiste en la utilización de términos de manera que se superpone o se incluye uno en otro de forma inexacta o incorrecta.
- c. **Equívoco:** Se denomina equívoco al término cuya significación no es una sino múltiple. Cuando se utiliza en contextos lingüísticos indeterminados lleva a la imprecisión o a la confusión.
- d. **Imprecisión:** Es la vaguedad, la falta de definición consistente en la utilización de términos de forma poco clara, poco rigurosa.
- e. **Error:** La forma más grave de distorsión de la terminología es la utilización no sólo imprecisa sino errónea de los términos.
- f. **Anfibología:** Es un vicio de la argumentación que consiste en utilizar términos que tienen ambigüedad o más de un sentido o interpretación.

Buena prueba de la confusión existente y de la complejidad de las definiciones es que, cuando se intenta precisar y recortar el significado de los términos, se recurre a los pretendidos sinónimos: "administrar es gestionar los recursos...", "gestionar es dirigir la utilización de los recursos...", "dirigir es organizar los distintos elementos...", "organizar es coordinar a las personas...", etc.

Con el fin de recortar en algo la indomable polisemia de la terminología que se utiliza en la Organización educativa, en cuyo objeto formal, para mayor complejidad, existen diversos niveles de análisis (el nivel macro que tiene que ver con la organización, la planificación, la gestión, etc. del sistema educativo nacional o autonómico; el nivel meso que aplica estos procesos al centro como unidad y el nivel micro que sitúa el

marco del estudio en el aula porque también en el aula hay que planificar la acción, organizar el tiempo y el espacio...), plantearé las siguientes precisiones.

1. PRIMERA PRECISIÓN

Existen múltiples acepciones que en la literatura sobre Organización educativa van cobrando términos tan polisémicos como los siguientes (entre muchos otros):

ADMINISTRACIÓN
GESTIÓN
LIDERAZGO
ORGANIZACIÓN
MANAGEMENT
PLANIFICACIÓN
GERENCIA
LEGISLACIÓN

Estrangular la polisemia no siempre es bueno ya que parece dar a entender que sólo una de las múltiples acepciones es correcta. Mantener abierta hasta el infinito la connotación semántica hace que la confusión impida la claridad.

Una de las calamidades que produce la enseñanza es uniformar las definiciones. Antes de comenzar una clase cada alumno ofrece una definición de los conceptos nucleares. Al terminar, todos presentan la misma. Este hecho no siempre obedece a la clarificación de las confusiones sino a la eliminación de las discrepancias en aras del pensamiento oficial.

Todos estos términos, en la literatura especializada y en las conversaciones informales se usan con una elevada polisemia. Son extremadamente confusos.

La adjetivación *educativa* que se añade a los sustantivos es sinónima de *escolar* y hace referencia al ámbito definitorio del término al que acompaña. No encierra el sentido dinámico que lleva consigo la acción de educar.

Con el afán, probablemente pretencioso, de ofrecer al lector un glosario de términos, me atrevo a proponer las siguientes definiciones que han de tenerse presentes para la lectura de este texto, a sabiendas de que existen muchas acepciones y matizaciones en las obras de otros autores.

Cada uno de estos términos tiene una historia y una multiplicidad de enfoques en la literatura especializada. No pretendo hacer un análisis, ni siquiera una exposición, de los diferentes matices o acepciones de los términos. Es frecuente encontrarse con exposiciones que catalogan las definiciones de diferentes autores y corrientes enumerando (con criterios simplemente sincrónicos y casi siempre de forma descontextualizada) las distintas formas de definir los términos. Frecuentemente también, el recopilador no se arriesga a ofrecer su propia definición. He preferido en esta sugerencia preliminar ofrecer mi opción semántica respecto a los conceptos más utilizados en el campo organizativo.

A. POLÍTICA EDUCATIVA

El poder político es el que marca las líneas de intervención que han de regir la estructuración, el funcionamiento, el desarrollo, la evaluación y el cambio del sistema educativo en un país. Esas líneas de intervención configuran la política educativa que, posteriormente, la Administración educativa tratará de hacer efectiva.

Política educativa es el gobierno del sistema educativo ejercido por el poder político del Estado, según determinados principios técnicos e ideológicos.

La política tiene componentes técnicos relacionados con la economía, con la sociología, con la pedagogía, con la psicología, con la arquitectura, con el derecho, etc., pero tiene importantes componentes de carácter ideológico y de naturaleza ética.

B. ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Administración se suele utilizar para referirse a la Administración educativa como sistema, no para el centro o para el aula. Sin embargo, no podría decirse con rigor que no se puede administrar un centro educativo. De hecho, ahora se está estudiando la figura del Administrador en los centros educativos.

La Administración educativa es un conjunto de principios, estructuras y acciones con los que se pretende llevar a efecto las directrices de la política educativa.

Así entendida, la Administración (suele escribirse con mayúscula) tiene un componente estático más que dinámico (Administración es el aparato institucional que hace funcionar el sistema educativo), aunque lleva consigo el acto y el efecto de administrar.

C. PLANIFICACIÓN EDUCATIVA

Se puede planificar un sistema educativo, un centro de enseñanza o la clase que se va a impartir. De cualquier modo, la planificación educativa, como disciplina, se ha centrado habitualmente en la planificación de sistemas.

La planificación es un proceso que consiste en determinar previamente cómo se van a realizar las acciones, a qué ritmo y con qué medios para llegar a conseguir de la manera más eficiente lo que se pretende.

La planificación se ocupa de lo que habrá de hacerse y, posteriormente, se tomarán las decisiones prácticas para hacer efectivo lo que propone. El plan de lo que habrá de hacerse exige que se tenga en cuenta la prospectiva y el diseño.

(En América Latina se utiliza preferentemente el término *planeamiento*, término igualmente correcto ya que planear es, además de sostenerse en el aire sin movimiento aparente, trazar o formar un plan de acción).

D. EDUCATIONAL MANAGEMENT

Procedente, casi con seguridad, de la misma raíz latina que la palabra francesa *management* (disponer, regular con cuidado y con maña) y de la italiana *maneggiare*

(hacer las cosas con habilidad y destreza) suele utilizarse en su versión anglosajona, sin traducción castellana, dada la complejidad y la dificultad de la misma. La revisión histórica del uso del término hace más complicada aún la traducción en un sólo vocablo castellano (Druker, 1988; Hermel, 1990).

Management es una tarea consistente en definir la misión de la organización, dirigir a sus miembros, gestionar sus recursos y organizar sus actividades.

Como puede verse, el management tiene componentes relativos a la definición del cometido, a la asunción del liderazgo, a la coordinación de las actividades y a la gestión de los recursos.

E. ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

Distingo aquí de nuevo el concepto de Organización Escolar (mayúsculas iniciales) del mismo sintagma nominal escrito con minúsculas. En el primer caso me refiero a la realidad, en el segundo a la teoría sobre la misma.

La Organización Escolar es un conjunto de conocimientos sobre la articulación de los elementos que configuran y propician el buen funcionamiento de las instituciones educativas.

La expresión *buen funcionamiento* deja completamente abierta la esencia de la cuestión, ya que no se define la naturaleza de la tarea de las instituciones ni el modo en el que se constituye la estructura y se articula el funcionamiento.

F. DIRECCIÓN EDUCATIVA

Se suele referir, fundamentalmente, a la acción de gobernar los Centros educativos, en particular al órgano de carácter unipersonal que ejerce las funciones de coordinación y de gestión.

La dirección es la función que consiste en fijar objetivos, coordinar y guiar una institución educativa.

Aunque se aplica el concepto de Director a la persona que ejerce el gobierno unipersonal, en los Centros Escolares el órgano de gobierno de mayor rango es el Consejo escolar que tiene carácter colegiado.

G. LIDERAZGO EDUCATIVO

Se ha extendido, de forma a mi juicio poco precisa, la utilización del término liderazgo para referirse a la dirección de los centros educativos.

Liderazgo es la influencia que ejerce en las personas (los seguidores) la personalidad carismática de un individuo.

No es muy rigurosa la utilización del término liderazgo para referirse a la dirección ya que hace referencia a las características inherentes a la personalidad de los individuos y a los efectos que provoca en los seguidores. No siempre el director es un líder y es discutible que deba serlo (Smith y Peterson, 1990).

H. GESTIÓN EDUCATIVA

No se le atribuye al gestor la capacidad de fijar los objetivos sino de facilitar y optimizar la aplicación de los recursos humanos y materiales para conseguir los fines de la institución.

Gestión es la acción consistente en aplicar de una forma racional y ordenada los recursos disponibles a la consecución de los objetivos que se han previsto.

Existen zonas de interdependencia o de interconexión entre estos conceptos porque la coordinación de los recursos personales es competencia de la Dirección, no sólo de la gestión. Algunas delimitaciones tienen carácter funcional, es decir que se resuelve el conflicto si se dice que el gestor coordina al personal bajo la responsabilidad y según las órdenes del Director.

Existen varias formas de incrementar la complejidad semántica, unas relacionadas con la dependencia conceptual, otras con la relación funcional entre las acciones que estos términos conllevan. Las relaciones entre los diferentes términos, su interdependencia, la inclusión de unos en otros, son cuestiones que complican las definiciones.

- a. **Inclusión:** ¿Es la organización una parte de la administración o a la inversa? ¿Está incluida la planificación en la dirección?...
- b. **Prioridad:** ¿Es la dirección anterior a la organización? ¿Es preciso comenzar organizando la dirección?...
- c. **Interacción:** ¿Se puede planificar la dirección? ¿Es posible administrar la gestión? ¿Es necesario organizar la planificación?...

Como puede observarse, la complejidad es ilimitada. Con ánimo de circunscribir las precisiones terminológicas a este trabajo, quiero decir que, en líneas generales, haré uso de los conceptos siguiendo las pautas que he trazado anteriormente.

2. SEGUNDA PRECISIÓN

Cuando me refiero a los elementos de la realidad educativa que constituyen el entramado contextual o a la institución en la que se desarrolla la enseñanza pública o privada formal escribo **organización escolar** (con minúsculas). Cuando hablo de la ciencia que estudia los fenómenos relacionados con la práctica o de las teorías formales que la explican y describen utilizaré **Organización Escolar** (con mayúsculas). La segunda acepción constituye una metalectura o un metaanálisis. Existen, pues, tres niveles de denominación:

- a. El primero, de carácter fáctico, que son las realidades que constituyen el fenómeno organizativo. En términos de comunicación sería la observación directa de las mismas, el señalarlas con la mano, por ejemplo.
- b. El segundo, de carácter lingüístico, es nombrar las cosas a través de las denominaciones convencionales que se han acordado y consensuado para entenderse.

- c. El tercero, de carácter metalingüístico, se refiere al lenguaje sobre el lenguaje, al análisis de las concepciones y de las teorías que explican no sólo la realidad sino las formalizaciones acuñadas para denominarla.

Además de estos tres niveles que corresponden al *theorein* de Aristóteles existen otros dos niveles más cercanos al compromiso con los valores y con la acción:

- a. El metaanálisis que sirve para hacer el análisis del lenguaje tiene vinculaciones con el mundo de los valores, de los sentimientos, de las emociones. Aristóteles se refería al *prattein*. Es una actividad que nace en nosotros y vuelve a nosotros.
- b. El compromiso con la acción que conduce a manipular la realidad está también orientado por los valores y por las dinámicas vinculantes. Es el *poiein* de Aristóteles. Se trata de una actividad que nace en nosotros y emerge hacia afuera.

Existen utilizaciones políticas del lenguaje que no voy a considerar ahora. Solamente quiero recordar que el lenguaje tiene un uso científico, pero también una utilización cargada de connotaciones (De Miguel, 1994). La perversión del lenguaje tiene que ver con la ideología más que con la precisión. El doble lenguaje, las atribuciones negativas, los eufemismos, el lenguaje críptico, la anfibología, la doble utilización según el referente, etc. son formas de lenguaje político que superan la dimensión meramente técnica.

3. TERCERA PRECISIÓN

Algunos autores (San Fabián, 1990) hacen referencia a la distinción entre organizativo y organizacional. Entienden que **organizativo** hace referencia a la acción de organizar mientras que **organizacional** abarca cualquier aspecto o característica de la organización. En el primer caso existe un matiz dinámico y en el segundo meramente estático. **Organizativo** tiene que ver con la acción y **organizacional** con la descripción. **Organizativo** tiene un componente más intencional y **organizacional** más fortuito.

Lo mismo sucede con los adjetivos educativo y educacional. **Educativo** es lo que educa o sirve para educar. **Educacional** es lo relativo a la educación. De nuevo aparecen en estos términos las referencias a los ejes bidireccionales semánticos:

EDUCATIVO

Prescriptivo
Intencional
Dinámico
Activo

EDUCACIONAL

Descriptivo
Fortuito
Estático
Pasivo

Como quiera que las fronteras entre ambas denominaciones no son rígidas y que la terminación *al* aplicada a estos adjetivos resulta en castellano menos aceptable, no

utilizaré en el texto el término organizacional, que sigue pareciéndome estridente a pesar de que esté aceptado por la Real Academia.

4. CUARTA PRECISIÓN

Se ha acuñado la expresión **Organización Escolar** para referirse a los procesos institucionales que tienen lugar en la escuela. El término "escuela" está utilizado aquí como sinónimo de cualquier institución en la que tiene lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje formalizado. Preferentemente se aplica el concepto a los centros mal definidos como no universitarios (ya que se define por la negación o la ausencia de otro concepto). ¿Es que no existe organización de los elementos personales y materiales en la Universidad?

Organización Educativa es un término más apropiado por dos motivos. En primer lugar porque incluye a todos los niveles del sistema educativo. En segundo lugar porque abarca a otras esferas no institucionales del sistema social.

El término educativo tiene que ver con la disquisición que apuntaba anteriormente. Podría entenderse que es sinónimo de Organización que educa (Santos Guerra, 1995a), sobre todo si lo contraponemos a Organización Educacional. No tiene aquí ese sentido aunque desde la dimensión desiderativa sería deseable que así fuera. De la misma forma se utiliza el término en otras adjetivaciones que resultan más familiares: Evaluación educativa, Administración Educativa, Sistema educativo...

"La Organización escolar no agota, efectivamente, la organización educativa y, por tanto, existen modalidades de organización educativa no escolar, pero la utilización de esta segunda expresión llevaría a aumentar aún más la indefinición y la dispersión que caracteriza este campo" (San Fabián, 1990).

Aunque algunos autores se muestran partidarios de la expresión organización escolar (Visedo, 1987) y existen razones que avalan esta opción, en este trabajo mantendré la denominación clásica de Organización Escolar.

CAPÍTULO II

LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR EN EL MARCO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

"Un archipiélago es un conjunto de islas unidas por aquello que las separa".

Revista *Archipiélago*. Cuadernos de crítica de la cultura.

En la configuración epistemológica de la Organización Escolar, confluyen dos corrientes, como ya he sugerido anteriormente. Por una parte la que entronca con la teoría general de la organización y, por otra, la que procede del mundo educativo. Es preciso, ahora situar la disciplina en el marco de lo que se ha dado en llamar, con notable imprecisión, las ciencias de la educación.

La educación, como fenómeno complejo, está abordada en el campo científico desde diferentes ámbitos que, en su fragmentación, hacen difícil la comprensión globalizada pero que, gracias a la especialización permiten profundizar en su conocimiento. Uno de esos ámbitos es el contexto donde la educación se desarrolla, es su dimensión institucional, es decir el marco organizativo de la escuela. Hablo con reservas del marco organizativo ya que esta expresión parece indicar que la organización es el recipiente donde está contenida la educación, donde se realiza el proceso de enseñanza/aprendizaje, pero no es del todo exacto ya que la organización es también en sí misma un elemento educativo, tanto en su dimensión explícita como en el currículum oculto que encierra.

También puede observarse que hablo a veces de proceso de enseñanza/aprendizaje y otras de proceso educativo. El segundo concepto tiene un carácter más amplio y más ambicioso y, desde mi punto de vista, incluye al primero. Ahora bien, como el proceso de enseñanza/aprendizaje tiene peculiaridades importantes y, además, como es objeto de atención prioritaria desde el punto de vista académico, hago mención específica del mismo.

1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL ENTRE LA DIDÁCTICA Y LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Las fronteras académicas que dividen el conocimiento son, a veces, caprichosas y obedecen a intereses más o menos justificables desde el punto de vista lógico y social. En el ámbito que nos ocupa esta disciplina ha sido denominada durante algunos años en algunos Departamentos con el epígrafe Organización y Legislación Escolar. La tijera del reparto ha dividido el ámbito en dos diferentes: Organización Escolar por una parte y Legislación Escolar por otra, situándose esta segunda en un área de conocimiento diferente.

La historia de los estudios de educación en nuestro país está llena de ejemplos, asombrosos algunos, en los que se fragmenta el conocimiento relativo a la educación más por intereses personales y departamentales que por razones epistemológicas. El caso más espectacular, a mi juicio, ha sido la disciplina Introducción **empírica** a las Ciencias de la Educación que, a través de un injustificado adjetivo, permitía enclavar la asignatura en un Departamento determinado.

Más lógico sería, si se agotan los motivos científicos, acudir a los problemas que se tienen que afrontar o a las realidades que se tienen que explicar, como acertadamente sugiere Mills (1981).

La Organización Escolar, como otras disciplinas del ámbito social, se sitúa entre las llamadas ciencias aplicadas o de tecnología fundada (Paris, 1973; Bunge, 1969), por tratarse el conocimiento que la constituye de un conjunto de saberes que se refiere a la realidad educativa sobre la que se pretende intervenir.

La especificación que acompaña al sustantivo pone de manifiesto que nos estamos refiriendo a la organización de la escuela, lo cual lleva consigo dos conclusiones:

- a. **Excluyente:** Que se diferencia de cualquier otro tipo de Organizaciones (militar, religiosa, industrial, comercial, deportiva...).
- b. **Incluyente:** Que se circunscribe a la organización educativa escolar, no a otra organización (familiar, social...) en la que se desarrolle el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje.

No sucede lo mismo con otras disciplinas. La Didáctica por ejemplo, al referirse al estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en general, no queda circunscrita *per se* al aprendizaje que se realiza en el aula o en el Centro escolar.

Cuando hablamos de ciencias de la educación no estamos refiriéndonos en exclusiva a los procesos educativos que se producen en las escuelas (aunque habitualmente así se plantea) sino a todos los procesos educativos. Otra cosa son las ciencias de la escolaridad que limitan su objeto material a la educación en el ámbito de las instituciones.

La Organización Escolar ha ocupado un lugar de segundo orden en el campo de los estudios de educación, tanto desde el punto de vista curricular como conceptual (Viñao, 1984). Algunas de las causas aún perviven a pesar del florecimiento que en los últimos años está teniendo este campo de estudio.

- a. Se piensa que las escuelas son organizaciones simples que no necesitan una profundización en el análisis de su funcionamiento.

- b. Se relega a la Organización a una cuestión ordenancista, alejada de la práctica, que depende sólo de las instancias superiores de la Administración que son las encargadas de regular el funcionamiento de los Centros.
- c. Se concede un papel preponderante al proceso de enseñanza aprendizaje propiamente dicho, atribuyendo a la Organización un carácter meramente subsidiario.
- d. No han existido en el país pensadores e investigadores que hayan trabajado y profundizado en esta vertiente, de tal manera que la tradición en los estudios de educación ha ido por otros derroteros.
- e. La preparación y el ejercicio profesional de los docentes ha sido eminentemente disciplinar. Véase, por ejemplo, cómo se realizan las prácticas de enseñanza: cada materia tiene su tutor de prácticas, quedando al margen los aspectos organizativos, de carácter más global. Incluso en lo relativo a la tutorización de la materia, se ha hecho mucho hincapié en lo relativo a la transmisión los conocimientos y no tanto al contexto organizativo del mismo.

Si se considera que la organización tiene un carácter menor, las soluciones se hacen depender de tres fuentes escasamente relevantes: el sentido común, las recetas administrativas y la intuición individual. Estas soluciones nos alejan de la investigación y de la profundización teórica.

Un mal enfoque de la Organización ha hecho entender a los profesionales y a los estudiantes que las cuestiones ricas y sustantivas de la educación no están en un ámbito que tiene que ver con la Política, con la Economía, con la Legislación, con la Sociología. Desde una perspectiva desenfocada puede entenderse que la Organización está en la periferia de la sustancia pedagógica.

La reflexión sobre la importancia de la Organización, sobre la flexibilidad (o rigidez) de la misma, sobre la dinámica del cambio organizativo, ha estado relegada a un segundo plano.

En una conferencia pronunciada en la Universidad de Málaga Andy Hargreaves (1994) insistía en la importancia de la organización de las escuelas. La irracionalidad de la organización burocrática ha llevado al individualismo y a la balcanización, ha impedido la colaboración y ha enajenado a los profesores.

Los profesores se identifican más con el grupo de trabajo o con el Departamento que con el Centro y los profesores se vuelven incapaces de aprender unos de otros, ya que se convierten en contrincantes más que en colaboradores. En un sistema balcanizado el todo es menos que la suma de las partes. En ese sistema se desarrollan varios problemas:

- a. Las organizaciones se vuelven ineficaces para los estudiantes, que reciben una formación fragmentaria y contradictoria.
- b. Los estudiantes perciben que no existe preocupación por ellos, ya que la amalgama de los influjos está descoordinada y es caótica.
- c. Se hace muy difícil el aprendizaje de los profesores, ya que la cultura de la participación y de la colaboración apenas si puede desarrollarse.

El cambio, según Hargreaves, exige flexibilidad organizativa, trabajo menos especializado, optimización de los aprendizajes, actitudes cooperativas y mecanismos

que permitan compartir las habilidades. Todo ello puede ser facilitado actuando sobre la organización.

La escuela es el último elemento de la edad postmoderna que se agarra al pasado. Los alumnos viven en un mundo incierto, pero aprenden en unas organizaciones rígidas. Al caracterizar las organizaciones que educan, he apuntado en un reciente trabajo (Santos Guerra, 1995a) que además de las características de racionalidad, colegialidad y permeabilidad, es esencial la de su flexibilidad.

"La flexibilidad de la organización requiere unos procesos de sensibilización a la necesidad de cambio, unas estructuras capaces de cambiar con autonomía y agilidad y unas personas con actitudes abiertas para impulsar y llevar a cabo las adaptaciones" (Santos Guerra, 1995).

Se han utilizado numerosas clasificaciones para agrupar las disciplinas que integran las ciencias de la educación. Cualquiera de ellas es discutible y, por supuesto, provisional. La Organización Escolar, como disciplina que estudia la integración y el funcionamiento de los elementos que intervienen en la dinámica escolar, está fundamentada, completada y desarrollada por otras disciplinas que integran el currículum.

— **Qué ciencias la fundamentan**

- Sociología de la Organización.
- Psicología de la Organización.
- Política Escolar.
- Legislación Escolar.
- Historia de las Instituciones.
- Educación Comparada.
- Economía de la Educación.
- Teoría de la Comunicación.

— **Qué ciencias la complementan**

- Didáctica.
- Diseño y desarrollo curricular.
- Teoría de la Educación.
- Orientación Educativa.
- Educación Especial.
- Axiología de la Educación.
- Biología de la Educación.

— **Qué ciencias la desarrollan**

- Gestión y Administración de Centros.
- Técnicas de Dirección de Centros.
- Supervisión Escolar.
- Evaluación de Centros.
- Planificación Educativa.

Sé que esta clasificación tiene muchas fisuras conceptuales y muchas complicaciones funcionales. Por una parte porque es discutible qué es lo fundamentante y lo

colindante. Por otra, porque las fronteras entre los contenidos son muy borrosas. Por ejemplo:

Con la Didáctica: ¿Qué barreras existen entre la organización de los materiales y la utilización didáctica de los mismos? ¿Cómo separar los aspectos organizativos de los aspectos didácticos en los agrupamientos de los alumnos?

Con la Orientación: ¿Cómo separar la organización de la acción tutorial de la naturaleza de la misma como proceso de ayuda al escolar? ¿De quién es la competencia de analizar las relaciones de la Dirección del Centro con el Departamento de Orientación? (Santos Guerra, 1994a).

Con la Historia de las Instituciones: ¿Quién estudia la implantación de una Ley que tiene marcadas repercusiones sobre la Organización? ¿Quién analiza la organización de una experiencia educativa institucional que ha tenido un influjo importante sobre la concepción de la escuela?

Con la Educación Especial: ¿Quién estudia la importancia de las barreras arquitectónicas en la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales? ¿A quién corresponde analizar las mejores formas de organización y agrupamiento para los alumnos de educación especial?

Como todo sucede en el marco de la organización, todo cabe dentro de su campo de estudio. Lo cual significa que no tiene especificidad. "Lo que pudo ser la encrucijada de las ciencias de la educación" (Sopeña, 1964) se ha convertido en un saco en el que cabe todo.

2. RELACIÓN ENTRE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

El singular del adjetivo "escolar" y el acuñamiento que habitualmente se hace de los dos componentes por separado ("Organización escolar" y "Didáctica") parecen marcar un campo más amplio al análisis de los procesos de enseñanza/aprendizaje y una restricción al estudio de la organización ya que está explícitamente circunscrita al ámbito de lo escolar.

Las reflexiones que siguen no obedecen solamente al hecho de que la denominación del área y del Departamento tengan como único título la unión de las dos parcelas de conocimiento. Tampoco al hecho de que ambas parcelas se hayan desarrollado hasta la fecha de manera tan desigual. Y menos al tradicional desapego que ha existido desde la Didáctica que se ha preocupado más de analizar la afinidad con otras materias del currículum como la Epistemología, la Orientación (que, en buena medida la encierra y supone) o la Psicología del Aprendizaje. Se deben, más bien, al hecho de que las fronteras que las separan y a la vez las unen tienen que ver con su concepción epistemológica.

En el momento de estudiar las conexiones de una y otra ciencia hemos de referirnos, pues, al proceso didáctico que se desarrolla en el marco concreto de la institución académica.

Afortunadamente se han producido evoluciones desde ambos campos: desde la Didáctica se considera el currículum no sólo como el conjunto de materias que se deben estudiar o el cúmulo estructurado de conocimientos que se deben adquirir sino como un

sistema complejo de aprendizajes en el que se incluye también el contexto y la experiencia. Desde la organización se ha abandonado un enfoque simplificado de carácter ordenancista y administrativista para contemplar la escuela como una cultura y un ámbito consistente de aprendizaje. Se ha superado, pues, una relación simplemente instrumental de la Organización.

Los modelos didácticos han estado frecuentemente de espaldas a las variables organizativas. En el momento de planificar el cambio se han tenido en cuenta los elementos psicológicos, didácticos e incluso sociológicos, pero casi nunca las variables del contexto organizativo. Como he dicho en otro sitio (Santos Guerra, 1987):

"Ni en la investigación en la acción ni en la innovación curricular se ha tenido en cuenta suficientemente el aspecto organizativo de los Centros, su estructura profunda, su dinámica de participación".

Cuando se niega a la Organización carácter prioritario o equivalente respecto a la Didáctica, se hace, entre otras razones, porque se la considera un obstáculo o una ayuda para un proyecto didáctico innovador o, al menos, valioso. Y es cierto que muchas veces la innovación curricular está obstaculizada por estructuras administrativas rígidas sin cuya modificación no es posible hacer un cambio efectivo. La organización está de espaldas (práctica y, a veces, teóricamente) al proceso de aprendizaje que se desarrolla en el aula.

Este hecho se debe a que la organización recibe la normatividad de otras esferas que no son precisamente las de carácter didáctico (Ferrández, 1988). Las inveteradas estructuras que no se modifican ante las nuevas exigencias, las instancias políticas que gobiernan, las exigencias económicas que recortan, etc. son las fuentes de determinación de la organización escolar.

El carácter *estable* de algunos elementos de la organización (por ejemplo los factores espaciales) hace que el cambio didáctico esté condicionado por la falta de flexibilidad:

"Cuando un elemento de la estructura viene dado a priori, todos los demás quedan condicionados o limitados de algún modo" (Gimeno, 1988).

El condicionamiento organizativo, lo que en otra parte (Santos Guerra, 1989) he llamado *las cadenas de la escuela*, tienen mucho que ver con la autonomía profesional y con la flexibilidad de las organizaciones. ¿Qué libertad tienen los profesionales para modificar las variables de la organización?

"Los profesores tienen la misma libertad que un conductor en un atasco de poner la cinta de casete que más le gusta..." (Ranjard, 1988).

El carácter exclusivamente instrumental de la Organización empobrece su concepción. No porque no lo tenga en alguna medida y aspectos, sino porque tiene otra carta de naturaleza que le confiere sustantividad conceptual. Además si no se produce

un salto teleológico, ¿quién formula las preguntas últimas que son las de mayor calado filosófico? Me explico: si se pone en marcha el proceso de organización *para que se produzca mejor el aprendizaje*, ¿quién se pregunta *para qué sirve ese aprendizaje*, a quién beneficia el que existan los aprendizajes, qué supone el hecho de que algunos estén recibiendo o ejercitando ese tipo de aprendizajes?

El intento de delimitar los campos de conocimiento lleva a soluciones discutibles por ser endeble desde el punto de vista epistemológico:

a. Criterio espacial: La Didáctica estudia todo lo que se produce dentro del aula y la Organización lo que sucede en el marco del Centro. Pero, ¿no hay aprendizajes fuera del aula?, ¿no existe organización en el aula?

b. Criterio formal: Los aspectos dinámicos del aprendizaje corresponden a la Didáctica y los aspectos estáticos a la Organización. Pero, ¿no existe dinamismo en muchos elementos de la Organización como el poder, las relaciones, los conflictos, la cultura escolar...?

c. Criterio funcional: Lo que tiene relación con las asignaturas, con los contenidos explícitos de la enseñanza es objeto de la Didáctica, lo que no tiene que ver con el conocimiento reglado es objeto de la organización. Pero, ¿no hay una manera de organizar la forma en que se desarrolla el proceso de enseñanza/aprendizaje?, ¿no hay aprendizajes que no se explicitan en el currículum reglado disciplinar?

d. Criterio conceptual: Lo que cabe en las preguntas *qué se aprende y cómo se aprende* pertenece a la Didáctica, lo que responde a las cuestiones *dónde se aprende, cuándo se aprende* es objeto de estudio de la Organización. Pero, ¿no hay aspectos del cómo se produce el aprendizaje que tienen que ver con la Organización y aspectos del momento en que se aprende que son esenciales para la Didáctica?

e. Criterio estructural: Lo que hace un docente con sus alumnos respecto a la enseñanza y a la evaluación es objeto de la Didáctica, lo que hace el grupo de profesores como equipo es objeto de la Organización. Pero, ¿no programa un grupo de profesores la selección y la estructuración de los contenidos y no es el profesor, cada profesor, un elemento de la Organización al distribuir el tiempo, al articular el espacio, al agrupar a los alumnos?

f. Criterio referencial: Lo que tiene que ver con la Psicología del aprendizaje se refiere a la Didáctica, lo que está relacionado con la Sociología del Aprendizaje es objeto de la organización. Pero, ¿no se produce el proceso de aprender en un contexto social que lo condiciona y que lo mediatiza?

Todos estos criterios son incompletos, discutibles, problemáticos. No hacen más que poner de manifiesto la complejidad de establecer la frontera, tanto conceptual como funcional.

Sin posibilidad de cambiar el espacio o la distribución del tiempo no son posibles cambios teóricamente bien sustentados desde el punto de vista psicológico, sociológico, epistemológico y didáctico.

Cuando se pone como ejemplo que una forma de entender la organización de los contenidos exige una agrupación de profesores determinada, se está anteponiendo un principio didáctico a otros principios de la organización, supuestamente subsidiarios.

Pero podemos plantear el tema a la inversa: si una forma de agrupación del profesorado o de los alumnos es más beneficiosa que otra (aporte procedente de la investigación organizativa) será la didáctica la que habrá de tener en cuenta la aportación a la hora de planificar el currículum.

Hallazgos innovadores o hace tiempo consolidados en el cuerpo científico de la Organización se quedan en letra muerta porque el proyecto didáctico no es sensible a ellos. Por ejemplo, una forma de agrupamiento de los alumnos es rechazada y el profesor (que une dos grupos) reduce así sus horas de docencia.

La Organización Escolar por otra parte, tiene en su misma entraña posibilidades de carácter independiente o complementario del proceso didáctico que se desarrolla en el aula. No sólo en el currículum oculto que encierra (una forma de dirigir, de planificar, de coordinar, etc. tiene dentro de sí modelos asimilables, aunque no teóricamente explicitados como objeto de aprendizaje) sino en las evidentes posibilidades de participación, de comunicación, de responsabilización, de cogestión que lleva consigo.

No se debe hablar del aula como único lugar de aprendizaje, ni es el proceso didáctico explícito que se desarrolla dentro de ella la única fuente de conocimientos.

Lo que sí parece claro es que todo ha de supeditarse a los fines que pretenden alcanzarse. En ese caso, tanto la Didáctica como la Organización habrán de plantearlos, conocerlos profundamente y tratar de buscarlos conjuntamente. Didáctica y Organización serían los pilares sobre los que se cimenta el currículum.

Si se revisan las obras de Didáctica aparecidas en nuestro país se verá que la Organización tiene escasa presencia. Parece que el proceso de enseñanza/aprendizaje se desarrolla en una campana de cristal. Lo mismo digo de los libros de Organización Escolar respecto a la Didáctica. Apenas si se hace referencia a ella. A veces, incluso, se explicita el silencio o la omisión.

"A la Organización Escolar no le preocupa la normativa para una enseñanza eficaz, sino tan sólo la buena disposición de los elementos personales, materiales y formales para que se favorezca el trabajo escolar" (Moratinos, 1984).

Se podría hablar de una didáctica de los aprendizajes a través de la organización, y de una organización de los procesos didácticos.

Estoy cerca del pensamiento que expresa Gimeno (1981) y que trata de hacer comprensible a través de la figura número 1. La organización escolar aparece como

"un anillo que sistematiza coherentemente en un sistema propio las exigencias planteadas por los demás elementos didácticos y por los requerimientos de orden psicológico".

Existen *fronteras difusas*. Cuando se habla del material escolar, nos encontramos con parcelas de clara competencia didáctica (por ejemplo, la legibilidad de los textos) y con otras abiertamente circunscritas al ámbito organizativo (por ejemplo, el proceso decisorio sobre la adquisición de libros o sobre la forma de montar la biblioteca). Pero hay

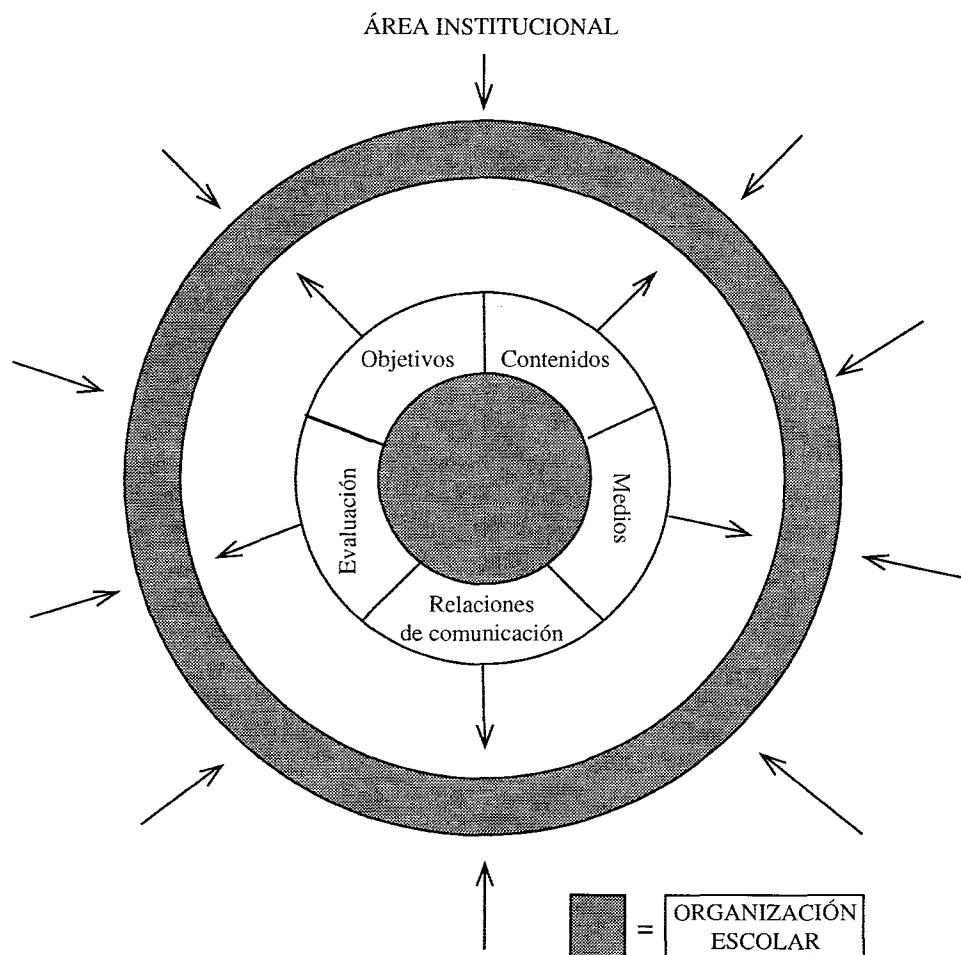


Figura 1: El anillo organizativo.

otras en las que se hace más difusa la diferencia (por ejemplo, el tiempo y las formas de distribución a los alumnos de los libros acomodados a su nivel de comprensión).

No es aceptable la distinción, frecuentemente formulada, de considerar la Organización como aquel conjunto de elementos materiales, personales y formales que actúan fuera del aula, que se refieren a la gestión general del Centro. En primer lugar porque todas las acciones organizativas "exteriores al aula" tienen incidencia en ella y, sobre todo, porque en el aula se dan procesos de organización del tiempo, del espacio, de los materiales, etc. que constituyen una parte sustantiva de la actividad. La clase es también una "organización" y en su seno se desarrollan procesos específicamente contemplados bajo el prisma formal de la Organización Escolar. Las redes de comunicación, la estructura de autoridad, la formación de grupos, la asunción de papeles, la solución de conflictos, el clima del aula, la salud organizativa, etc. son aspectos que han

de contemplar simultáneamente la Didáctica y la Organización Escolar. La realidad es una y, solamente para analizarla y reconstruirla, se contempla desde ángulos diferentes.

Por lo que respecta a su conceptualización epistemológica, el estatuto de ambas es similar: pertenecen a las ciencias humanas, a las ciencias de la educación, que tienen vertiente técnica y una dimensión artística, con un compromiso normativizador y otro indagador respecto al hecho educativo.

Ambas pueden ser consideradas, en cierto modo, como un arte. En ambas cabe un hacer personal/grupal sin reglas fijas, moderación o configuración creativa de los elementos, imprevisibilidad e intuición respondiente. Las destrezas personales, la recreación de la realidad, la apertura a la inabarcabilidad de los individuos, ofrecen posibilidades alternativas, innovadoras e incluso revolucionarias en la intervención didáctica y organizativa. Administrar una organización o desarrollar un proyecto curricular según criterios puramente técnicos de racionalidad científica, es algo irracional porque supone ignorar los aspectos no racionales de la conducta humana individual y grupal.

La respuesta a situaciones nuevas, la creación autónoma, la invención de respuestas, el pensamiento divergente, están más cercanas al arte que a la ciencia. La inspiración puede ejercitarse tanto en la Didáctica como en la Organización, ya que ambas son susceptibles de ella. En cualquier caso, existen similitudes e interdependencias conceptuales y prácticas entre la Didáctica y la Organización, tanto en lo que respecta a los procesos didácticos que se desarrollan dentro del aula como en los que se producen en la Organización, tanto por lo que respecta a la mesoorganización de Centro como a la microorganización de aula.

3. INTEGRACIÓN DE LA DIDÁCTICA Y DE LA ORGANIZACIÓN EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR

Cuando se analizan las relaciones entre la Didáctica y la Organización Escolar se pueden buscar, como estamos viendo, criterios para la **delimitación**, para la **comparación o relación** y para la **integración**. Si la Didáctica centra su contenido en los procesos de enseñanza y aprendizaje, si la Organización analiza la disposición y la dinámica de los elementos institucionales de la escuela, ¿no podríamos decir que el currículum escolar es el ámbito que engloba a ambas parcelas de conocimiento?

"En estos momentos disponemos, creo yo, de argumentos teóricos y de razones prácticas suficientes como para poder afirmar que lo organizativo y lo pedagógico son dos dimensiones que, aunque separables a efectos analíticos, no deben serlo desde perspectivas educativas preocupadas por elaborar un discurso que aspire a clarificar y orientar la acción educativa. Y ese mismo compromiso de integración de lo pedagógico y de lo organizativo resulta todavía más exigible desde la necesidad de concretar propuestas programáticas, propuestas de acción, que pretendan contribuir al cambio y a la mejora de la educación" (Escudero, 1990).

Las difusas fronteras que existen entre algunas vertientes de la Didáctica y de la Organización (pienso en la evaluación del Centro Escolar como una parcela de conocimiento que está en la frontera misma de los campos epistemológicos de una y otra disciplina) nos hacen pensar en un modo más comprensivo y globalizado de conceptualización. La integración se produce en la consideración del currículum escolar como conjunto de experiencias que se desarrollan en el marco de la institución.

La realidad forma un todo en el que están integradas muchas parcelas (sociológicas, económicas, psicológicas, didácticas, organizativas...). La realidad no está desmembrada en partes inconexas, autónomas, disgregadas. No es posible separar en la realidad los componentes de un tipo y otro, desgajarlos del tronco común, sin que pierdan su sentido.

"Hay una permanente tensión entre las tareas primarias (trabajo docente y tutorial) y las tareas de apoyo (las de tipo administrativo). Al hacer esta distinción se considera que las segundas están subordinadas a las primeras, aunque por diversas razones -la preocupación por el orden en las escuelas, el autoritarismo de los directores, el capricho de algunos maestros, el problema perenne del control de los alumnos y los imperativos diarios- tal distinción sólo es sostenible en términos amplios y a nivel conceptual" (Hoyle, 1986).

El camino de ida que supone la división artificial que se realiza desde el punto de vista analítico necesita un camino de vuelta hacia la síntesis para poder comprender la realidad e intentar intervenir sobre ella y transformarla. La excesiva fragmentación impide la comprensión global de la realidad.

La comprensión de la realidad exige una visión integral, holística, multidisciplinar. No es posible reconstruirla adecuadamente desde una sola de sus dimensiones.

Entender lo que sucede en la escuela supone un tratamiento interdisciplinar, ya que las múltiples dimensiones de la misma están conexas e interrelacionadas a través de influencias mutuas de muy diversa naturaleza. La comprensión de la realidad no se realiza superponiendo los conocimientos de las diversas ciencias que la estudian desde vertientes distintas, ya que muchas de las interacciones no se contemplan plenamente desde cada una de ellas.

La intervención sobre la realidad exige el conocimiento integral de la misma. No se puede intervenir de forma pertinente en las cuestiones relativas al proceso de enseñanza/aprendizaje sin tener en cuenta las aportaciones de la ciencia de la Organización. No se puede intervenir con acierto en la configuración de los elementos organizativos sin tener en cuenta los procesos didácticos que se pretende desarrollar.

Por ejemplo, la estructura espacial de las aulas tiene que tener en cuenta el tipo de metodología y los principios del proceso de enseñanza/aprendizaje que lo condicionan. A su vez, la metodología sólo podrá establecerse y desarrollarse de forma adecuada si se tienen en cuenta las características y los condicionantes del espacio.

El cambio de la realidad sólo se puede hacer de manera efectiva si se tienen en cuenta todos los elementos, si se concibe como un todo. Cuando se produce un cambio

que se concibe y se produce solamente sobre una de las facetas, se corre el peligro de hacerlo inútil o inviable. Si se quiere modificar la concepción del trabajo docente para darle una dimensión colegiada y sólo se incide sobre las formulaciones teóricas y no sobre la organización que la haga viable, será imposible llevarlo a cabo de forma eficiente. Si se quiere desarrollar un aprendizaje globalizado (Santos Guerra, 1989a) y no se modifica la estructuración de espacios y tiempos, no se conseguirá una transformación auténtica.

"Los mejores diseños/proyectos curriculares, si no están contextualizados, si no tienen en cuenta el contexto organizativo donde se van a desarrollar, si no se plantean las exigencias de cambio que han de llevarse a cabo en la organización, se verán condenados al fracaso" (Santos Guerra, 1989).

Muchas experiencias de cambio fracasan por no tener en cuenta la dimensión organizativa del mismo. Un diseño perfecto desde el punto de vista didáctico puede quedar bloqueado o empobrecido por no existir las condiciones organizativas precisas.

Existe, además, una dimensión complementaria que consiste en la consideración de aquellos aprendizajes, no explicitados a veces, que se instalan en el mismo modo de configurar la organización de la escuela. El currículum oculto de la organización está lleno de elementos didácticos.

Una escuela participativa incorpora a los alumnos al sistema de toma de decisiones, tanto en el aula como en el Centro. Una escuela abierta genera un clima en el que las comunicaciones están exentas de dominación y autoritarismo. Una escuela dinámica enseña a los alumnos a buscar caminos nuevos en la práctica de la enseñanza y de la convivencia. Una escuela flexible promueve e incorpora las iniciativas de los alumnos al mecanismo institucional. Una *escuela versátil* (Martín Moreno, 1989) tiene sus puertas abiertas al entorno.

Los fines relativos al aprendizaje tienen que estar relacionados con los fines propiamente educativos. De lo contrario puede que se consigan los fines académicos (aprobar la selectividad, por ejemplo), pero a costa de pasar por situaciones profundamente deseducativas: sometimiento, rutinización, pasividad, insolidaridad... Por eso resulta decisivo preguntarse por el sustrato educativo que se instala en el currículum escolar.

"El objeto de estudio de la Organización escolar está contaminado por el currículum oculto, por lo que su estudio y las investigaciones al respecto tendrán que considerar, sobre todo, las relaciones individuales y grupales que nacen de la interacción informal de sus elementos humanos" (Ferrández, 1988).

El profesor no desarrolla su actividad en una campana de cristal sino en el marco de una organización, con otros compañeros de trabajo, coordinado por órganos unipersonales y colegiados de gobierno, sometido a unas normas y a unas exigencias institucionales.

Digo esto porque los aprendizajes de los que se ha de ocupar la Didáctica no son sólo los de los alumnos. También los profesores deben aprender en el marco de la Or-

ganización. Los profesores aprenden el modo de serlo a través de un proceso de socialización invisible y a través de los intercambios concretos que realizan con sus compañeros. Los profesores pueden aprender unos de otros y también de los alumnos. El título de mi obra *Yo te educo, tú me educas* (Santos Guerra, 1982) encierra una filosofía sobre el proceso de comunicación que se realiza en las escuelas.

"Yo te educo, tú me educas. Creo que es el máximo a que puede aspirar un maestro ante sus discípulos, un padre o una madre ante sus hijos, una persona mayor en su trato con los niños: a una cierta educación mutua, a un cierto intercambio enriquecedor para unos y para otros. (...). Yo te educo, tú me educas. Convendría prestar más atención a lo que dice el niño, a lo que hace y a lo que es" (Cabodevilla, 1994).

Este proceso de recíprocas influencias se enmarca en una institución que está regida por una normativa, que tiene un entramado interno, que recibe unas demandas y unas presiones sociales, que tiene su propia dinámica.

El alumno aprende en todas las partes (en la casa, en la calle, en la ciudad...), pero en la institución escolar lo hace de una manera diferente, no sólo en cuanto a la naturaleza del proceso sino en cuanto al ritmo y a las condiciones en que realiza ese aprendizaje. Y, por supuesto, aprende en esa institución muchas cosas que no estaban inicialmente previstas ni pretendidas.

"La institución genera la posibilidad a la vez que provoca condiciones y limita la comunicación educativa. La institución engendra su propia dinámica, su propio ritmo y sus propias necesidades e intereses. No pocas veces los intereses, necesidades y dinámica propios de una institución burocrática se levantan como gigantes que obstaculizan y distorsionan la comunicación. A menudo la institución se olvida de su carácter instrumental como facilitadora del aprendizaje y cumple funciones al margen e incluso en contra de los objetivos que originariamente determinaron su aparición y que deberían justificar su permanencia. En cualquier caso, la enseñanza ha de considerar la importancia de su ubicación institucional" (Pérez Gómez, 1988).

Esta línea integradora nos acerca a tres grandes cuestiones que hoy ocupan un lugar preponderante en la literatura pedagógica:

a. Al *desarrollo curricular basado en el escuela* y que ha sido definido como *"una estrategia de cambio resultado de la creatividad interna de la escuela que produce transformaciones curriculares"* (Yanes, 1989).

Rudduck (1994) dice que el desarrollo curricular basado en la escuela es atractivo pero que las posibilidades pueden encontrarse limitadas por expectativas arraigadas en el pasado.

"Las formas de pensar pueden encontrarse limitadas por modelos rutinarios de percepción que sostienen modelos rutinarios de comportamiento, y puede ser

difícil considerar alternativas ambiciosas. El precio de la relevancia local puede ser, dadas las condiciones bajo las cuales los profesores han intentado en el pasado el desarrollo basado en la escuela, o bien una falta de coherencia y rigor pedagógico o bien una tendencia conservadora inconsciente" (Rudduck, 1994).

b. Al llamado *paradigma de la colegialidad*, que sitúa el centro de gravedad de la educación en la acción de todo el equipo de profesores en torno a un Proyecto Educativo.

La acción de cada profesor en su aula ha sido hasta hace algunos años el eje de todo el proceso de intervención y de transformación. Hoy se considera al Centro como la unidad funcional de cambio. En otro lugar (Santos Guerra, 1987) he dejado escrito:

"El elemento organizativo es un elemento sustancial de la acción educativa.

Por varios motivos:

- *En el contexto escolar se encuentran los verdaderos multiplicadores de la eficacia. El esfuerzo personal del profesor se potencia al prolongarse en otros niveles, en otros momentos, en otras personas.*
- *Desaparecen los obstaculizadores que tratan de eliminar o de minusvalorar la acción individual del profesor...*
- *El contexto organizativo brinda ayudas importantes sin las cuales es difícil que el profesor aislado pueda llevar adelante el proyecto investigador...*
- *En la dinámica participativa los profesores y los alumnos ejercitan un proceso de aprendizaje, de búsqueda y de innovación que tienen en cuenta al conjunto...*
- *El efecto inmediato de un enfoque contextualizador es la autoreflexión sistemática, la crítica compartida, la auto-evaluación contrastada.*
- *El trabajo compartido supone también importantes dosis de apoyo psicológico..."*

c. A la consideración del Centro como *unidad conceptual y funcional* de planificación, intervención, evaluación y cambio.

"Las iniciativas centradas en la escuela como totalidad se han caracterizado por una preocupación por construir un sentido colectivo de dirección y aspiración" (Rudduck, 1994).

Esta autora, embarcada en proyectos diversos de esta naturaleza, califica de romántico este fenómeno, manifiesta la dificultad de que profesores de muy diverso sistema de valores asuman un proyecto compartido y se pregunta si la preocupación de fijar metas para toda la escuela mejorará el aprendizaje de los estudiantes.

d. A la consideración de la actividad del Centro educativo como mecanismo importante para la formación de los profesores.

La reflexión compartida sobre la actividad es uno de los mejores modos de conseguir el perfeccionamiento. Digo compartida porque es fácil que cada individuo reali-

ce un cierre actitudinal, una clausura epistemológica que le haga reafirmar, a través de la lectura de la realidad, en ideas previas.

"Hoy resulta sin duda insuficiente una visión de la formación continuada de los profesores reducida a la asistencia esporádica a ciertas actividades ocasionales de actuación o información. Es la propia escuela como lugar de trabajo, sobre todo si va construyéndose en torno a un determinado clima y cultura institucional, definido por las notas que he apuntado, el espacio que está en mejores condiciones de garantizar la continuidad del perfeccionamiento de los profesores, y también, probablemente, el incremento de sus niveles de significatividad" (Escudero, 1990).

Esta tarea de formación, asentada en la colaboración y en la reflexión compartida en el desarrollo del currículum, puede necesitar de agentes externos (González, 1992) que permitan romper la clausura institucional (Pfeffer, 1993) y facilitar un análisis más abierto y riguroso.

4. ESPECIFICIDAD DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR E INTERDISCIPLINARIDAD CURRICULAR

La Organización Escolar es un conjunto de conocimientos que se interrelaciona con otras áreas del saber pedagógico. Es imprescindible conseguir esa estrecha vinculación entre las distintas vertientes del hecho pedagógico para impedir que la disciplina se convierta en un compartimento estanco, desconectado de relaciones que la harán rica y polifacética.

He aquí, en una breve sinopsis gráfica algunas de las relaciones interdisciplinares de la Organización (ver Figura 2):

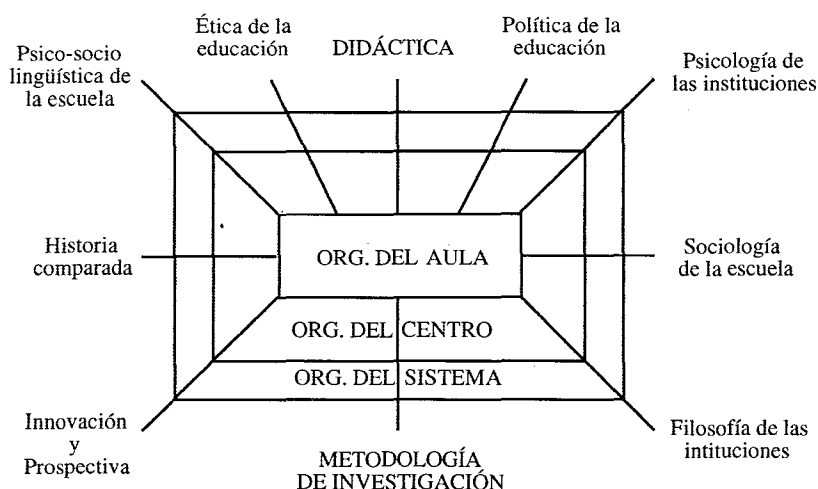


Figura 2. Relaciones interdisciplinares de la Organización.

Desde el punto de vista epistemológico, las Ciencias de la Educación ocupan un rango privilegiado (Pérez Gómez, 1978) -ya que se sitúan como parte de las Ciencias Humanas- en un punto central y pluridireccional en el que convergen dimensiones nomotéticas, históricas, jurídico-normativas y reflexivo-filosóficas (ver Figura 3).

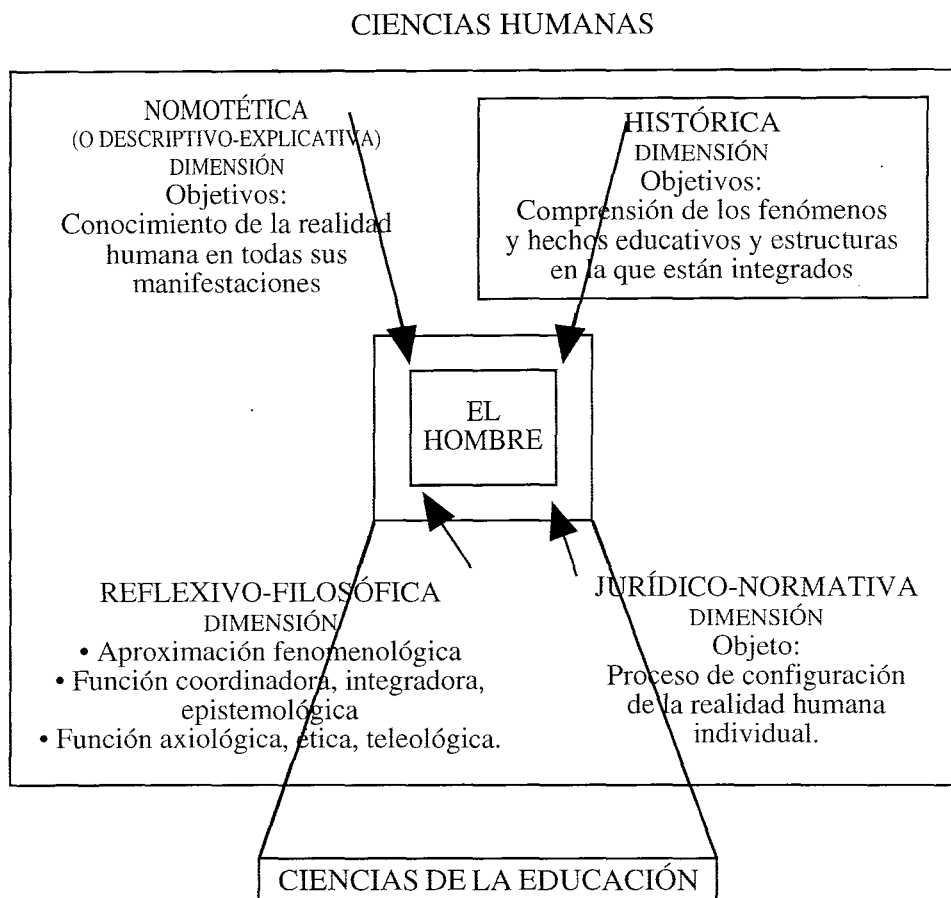


Figura 3. Rango epistemológico de las Ciencias de la Educación.

En el contexto de las Ciencias de la Educación seguimos también la taxonomía presentada por Pérez Gómez (1978) para establecer el estatuto epistemológico de la Organización Escolar. En ella distingue dos perspectivas, desde las que puede elaborarse un modelo que represente los diferentes componentes de las Ciencias de la Educación: la sincrónica y la diacrónica. La primera reflejaría los componentes básicos y específicos de la siguiente forma (ver Figura 4).

Si nos preguntásemos por el estatuto científico de la Organización Escolar, por su rango epistemológico, habríamos de remitirnos a los supuestos que afectan a las Ciencias de la Educación y, más en general a las ciencias humanas.

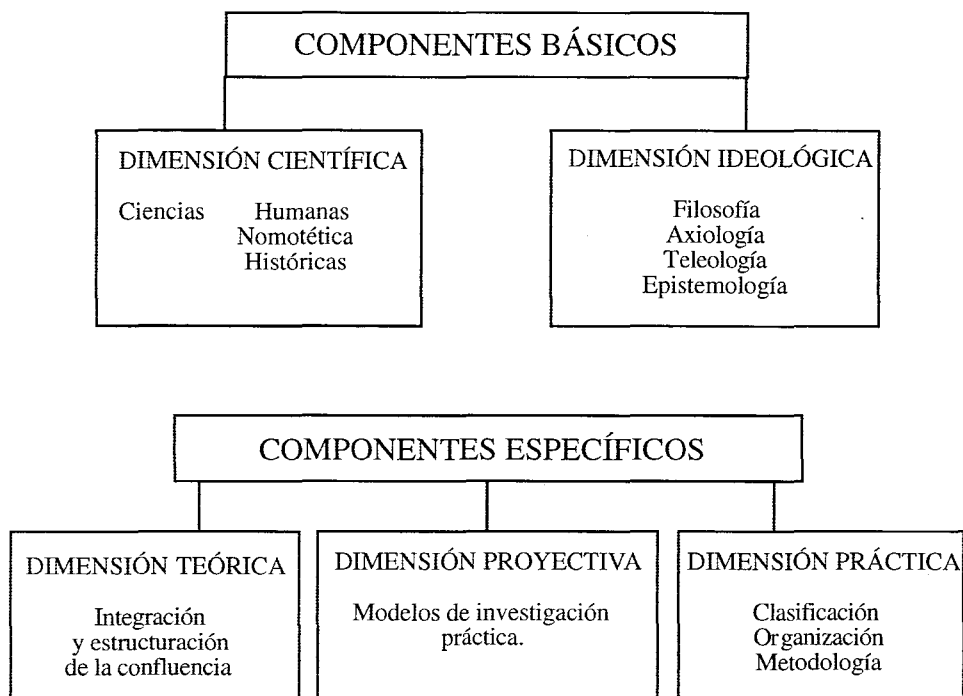


Figura 4. Rango de las Ciencias de la Educación.

Seguindo a Quintanilla (1978) podemos establecer unos presupuestos referidos a la Organización Escolar:

- Se da por supuesto que existe el fenómeno "proceso de organización de Centros y de actividades escolares".
- Que ese proceso es esencialmente humano, aunque en él se involucran también elementos materiales y otros que llamamos funcionales.
- Esta actividad es práctica, en el sentido de que su finalidad son objetivos eficaces.
- Se desea que las diferentes partes del proceso y sus explicaciones puedan articularse en teorías científicas.
- Si deseamos científicidad en la teorización de la Organización Escolar es porque no está claro que la tenga, y hasta sería posible que no la tuviera.

La respuesta a la cuestión de si la Organización Escolar constituye un cuerpo de saber configurado mediante el método general de la ciencia no tiene una respuesta fácil.

4.1. Respuesta interpretativa

Existe un intento de caracterizar las ciencias humanas como un tipo de ciencias especiales diferente de las positivas.

En este sentido, la Organización Escolar gozaría/sufriría del mismo estatuto epistemológico, de rango menor, que las ciencias humanas.

El fenómeno de la ciencia positiva se caracteriza por su facticidad, por su existencia misma, por el mismo hecho de ser, mientras que el de las ciencias humanas trasciende su realidad, es significativo.

El objetivo de la ciencia positiva es la expresión causal entre variables, en tanto que el de las ciencias humanas es la reflexión comprensiva y totalizadora.

El fin práctico de las ciencias positivas es el dominio de la realidad, en tanto que el de las ciencias humanas es la liberación del espíritu. Aceptar sin más que las Ciencias de la Educación son ciencias humanas diferentes de las positivas, es aceptar que solamente éstas producen resultados controlados y previsibles, mientras que aquellas, al partir de postulados o peticiones de principio, concluyen en juicios lógicos, apodícticos, que no requieren demostración.

El problema que encierra esta respuesta es que parece aceptar un concepto alternativo de ciencia, escamoteando la cuestión de que todas han de participar de las características generales del método científico.

4.2. Respuesta empírica

La experimentación controlada mediante la cual se confirma o rechaza una hipótesis estableciendo relaciones causales entre las variables, puede aplicarse al campo de la organización.

La organización participaría de los mismos métodos, procedimientos y reglas que utilizan otras ciencias, como la física, la química o la biología. Respuesta probablemente simplista ya que existen complicadas diferencias respecto al objeto de investigación, al contexto en que se mueve y a la imprevisibilidad de los cambios.

El desmembramiento de la realidad escolar en variables que puedan controlarse como pasa en el mundo físico, no deja de ser más que una vana pretensión. La fragmentación no es posible (dado el innúmero tipo de variables), deforma la realidad, no puede ser controlada, no permite entender lo que realmente sucede.

4.3. Respuesta normativa

Las teorías organizativas se orientan a la dirección de la acción educativa en virtud de ciertos presupuestos antropológicos o formales; de ahí que por su carga ideológica no puedan ser consideradas como "teorías científicas" sino como "teorías prácticas" porque nos dicen y se refieren a "actuar para".

Esta alternativa obliga a aceptar el rótulo de "ciencia aplicada". Rótulo que indica la finalidad de la ciencia, pero que amenaza la pureza de su configuración interna.

Nos encontramos, pues, ante el siguiente interrogante: ¿La Organización Escolar se configura como una disciplina que descansa sobre el método científico, limpio de impurezas ideológicas y capaz de crear teorías universalmente válidas y contrastadas?

Creemos que no. La Organización Escolar podría considerarse más que como una ciencia consolidada, con un cuerpo doctrinal fijo y un repertorio estructurado de principios y leyes, como "un programa de investigación", es decir "como un proyecto de investigación constructiva de la realidad, en cuya configuración y desarrollo intervienen condiciones sociales, culturales, políticas, etc. con las cuales a su vez interactúa el programa" (Quintanilla, 1978).

Sí podríamos decir siguiendo, *sensu lato*, a Benedito (1985), que la Organización Escolar:

- a. Recibe aportaciones de ciencias como la Psicología, Sociología, Economía, etc.
- b. Intenta elaborar teorías descriptivas, explicativas o axiomáticas de menor a mayor formalización a partir de los resultados de la investigación.
- c. Se proyecta sobre la realidad.
- d. Utiliza el método científico en diferentes paradigmas.

La complejidad de los fenómenos que tienen lugar en la escuela no permite considerar la Organización Escolar, *sensu stricto*, como una ciencia pura, al estilo de las ciencias de la naturaleza. Los aspectos culturales, relacionales, psicológicos, etc. que afectan al conjunto de personas que integran la organización no pueden someterse a leyes ni a generalizaciones, ni a un control de variables que responda de manera uniforme e inequívoca a intervenciones similares.

Ahora bien, si se entiende por ciencia un conjunto de saberes metódicamente formado y ordenado, si se acepta como definición de ciencia el saber cierto de las cosas por sus principios y por sus causas, podemos decir que la Organización Escolar tiene ese estatuto, siempre en estado embrionario, ya que no existe un pensamiento acabado, inequívoco e irrevocable.

La ciencia va añadiendo al sentido común los requisitos del rigor y del saber contrastado, no vulgar, no superficial, no anecdótico. Pero esa es una tarea inconclusa, siempre en avance desde el comienzo de la historia.

"Parece haber un acuerdo considerable en afirmar que la ciencia es la actividad de determinar la forma y los resultados de un proceso natural. En el esfuerzo por establecer exactamente en qué consiste esa actividad, muchos investigadores nos han llevado, invariablemente, a reconocer que la noción de continuidad y similitud entre el sentido común y la ciencia tiene algo de verdad. Como ha observado un gran número de científicos y filósofos de la ciencia, mucho antes de que el hombre determinara algún método específico de indagación y demostración que fuera llamado científico, ya había reunido una considerable cantidad de conocimiento, y había asimismo aprendido ciertas maneras de hacer las cosas, en las que podía confiar; también podía leer en la naturaleza signos y señales que mostraban indicios de acontecimientos futuros" (Belth, 1971).

En este continuum que va desde el conocimiento que parte del sentido común al rigor de las exigencias científicas, desde el saber que procede de la observación super-

ficial de los hechos, se va construyendo un cuerpo de conocimientos (siempre revisable, repito, constantemente discutible) sometido a las exigencias de la argumentación rigurosa, de la comprobación, de la investigación.

"En un sentido muy difuso, muy ambiguo, la reflexión intelectual sobre el problema de la educación tuvo lugar desde el momento en que un adulto se dirigió a un niño para proporcionarle patrones de conducta que facilitarían su sobrevivencia" (García Carrasco, 1983).

Cuando hablo de un continuum en la construcción del saber pedagógico no quiero decir que la continuidad en la evolución del conocimiento no haya tenido interrupciones, cortes, retrocesos o mixtificaciones.

La discontinuidad es una noción paradójica, ya que es a la vez un instrumento y un objeto de investigación.

"Por debajo de las grandes continuidades del pensamiento, por debajo de las manifestaciones masivas y homogéneas de un espíritu o de una mentalidad colectivas, por debajo del terco devenir de una ciencia que se encarniza en existir y en rematarse desde su comienzo, por debajo de la persistencia de un género, de una forma, de una disciplina, de una actividad teórica, hay que detectar la incidencia de las interrupciones" (Foucault, 1988).

No hay que identificar ciencia con cientifismo. El pretender que la ciencia es un conjunto de conocimientos irrefutables, surgidos de las exigencias puras de la construcción del saber, como si no existiesen muchos intereses, abusos, arbitrariedades en ese proceso que genera el conocimiento hegemónico de una disciplina, es caer en el cientifismo. Habermas (1982) lo ha denunciado certeramente:

"El cientifismo significa la fe de la ciencia en sí misma o, dicho de otra manera, el convencimiento de que ya no se puede entender la ciencia como una forma de conocimiento posible, sino que debemos identificar el conocimiento con la ciencia".

¿Cómo no aceptar que la ciencia pedagógica, si es que se puede hablar de esa categoría sin añadir matices correctores, ha estado permanentemente teñida de intereses, de "ideología" (utilizo aquí el término en la acepción que de él presentan los miembros de la escuela de Frankfurt), de adulteraciones? ¿Cómo defender que es posible una ciencia de la organización aséptica, neutra, puramente objetiva? Hay que reconocer con Bertand Russell (1983) que si bien la ciencia es una conquista positiva e irrenunciable de la humanidad, la ciencia como técnica puede dar lugar a un mundo de esclavitud. Cuando Russell se plantea en la citada obra el papel de la educación en una sociedad científica, no puede por menos de denunciar el uso inmoral del conocimiento al servicio de tipos de educación diferente según las personas a quienes se pretende educar y los fines que se pretende alcanzar con la educación.

"Los hombres y mujeres corrientes es de esperar que sean dóciles, diligentes, puntuales, de poco pensar y que se sientan satisfechos. De estas cualidades quizás la más importante sea la satisfacción [...]. Por otro lado, aquellos niños que estén destinados a ser miembros de la clase gobernante recibirán una educación muy diferente. Toda la ciencia conocida se aplicará al desarrollo simultáneo de su inteligencia y de su voluntad".

La mayoría de las obras sobre Organización Escolar son meros inventarios de las dimensiones de la escuela que permiten escasas posibilidades de ayudar a comprender la naturaleza y procesos de funcionamiento de la misma. La escasa elaboración teórica ocurrida en el contexto disciplinar de la Organización Escolar ha impedido superar lo que denominaríamos mero nivel de descripción.

Se hace necesaria una mayor y más profunda elaboración teórica dentro del campo.

"Cuando formalmente se atribuyen determinadas funciones a la Organización como disciplina con respecto a la escuela como organización -objeto de la misma- se hace preciso ir más allá de la simple estructuración de funciones, profundizando en los significados, posibilidades y sentidos de las mismas. Así, hablar de una Organización Escolar como una disciplina encargada de ordenar los distintos recursos de la escuela resulta una proporción excesivamente simplificada de una problemática de fondo bastante compleja.

Esto supone, además de otros problemas, una toma de decisión en la que se atribuye una función normativa a la Organización, sin la clarificación necesaria relativa a las fuentes de tal normatividad, la naturaleza de la misma, así como los procedimientos o métodos para su aplicación práctica" (Calderón, 1986).

Muchas de las aportaciones provienen, además, del campo de la organización empresarial, fenómeno que abre una brecha carencial más profunda, ya que ni la eficacia, ni los procesos, ni la misma naturaleza de las organizaciones permiten una traslación mimética de los principios.

Libros como *Teorías de la organización* (Sexton, 1977) muestran patentemente la preponderancia de la preocupación por la organización no específicamente escolar.

La traslación automática de algunas teorías al campo educativo no es un camino riguroso y justificable. Suscribimos la posición de Faber y Shearron (1974) cuando postulan la conveniencia y la necesidad de una teoría de la organización escolar que:

- a. Sirva de guía para la recopilación de datos.
- b. Oriente el proceso de creación de nuevos conocimientos sobre el ambiente en el que se trabaja.
- c. Ayude a explicar determinados fenómenos.
- d. Proporcione una forma de organizar nuestros conocimientos y experiencias para que podamos inducir o generalizar.

- e. Provea de una útil guía operativa para la acción.
- f. Permita valorar y examinar las propias acciones y las de la organización, con el fin de observar si se logran los objetivos o el mantenimiento del grupo y qué trabajos de los que se realizan afectan a ésta.
- g. Ayuda a determinar qué preguntas hay que hacerse y hallar respuestas e interpretarlas.

La Organización Escolar no puede ser un compartimento estanco que aborde la dimensión estructural de la escuela sin el auxilio de otras disciplinas y sin las aportaciones de otras fuentes de información.

Por eso hace falta integrar la disciplina en el marco del currículum, abrirla a la reflexión interdisciplinar, analizar cuestiones y problemas de carácter multifacético y romper el esquematismo y la miopía de la especificidad.

5. EL CURRÍCULUM DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

La elaboración del currículum explícito de la especialidad de las Ciencias de la Educación debe tener en cuenta, necesariamente, el problema de los fines de la Universidad. ¿Cuáles son las funciones que debe desarrollar en la comunidad social en que se inserta, que la sostiene y de alguna manera la controla y dirige? Porque la Universidad no trabaja *in vacuo* un tipo de saberes meramente especulativos, al margen de la realidad social en cuanto fuente y destino.

La Ley de Reforma Universitaria de 1983 explicita y probablemente jerarquiza en el artículo primero dos fines prioritarios:

"La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura" y, por otra parte, "La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística".

El problema surge en el momento de conjugar ambas finalidades que, aunque no son excluyentemente disyuntivas, permiten conceder importancia a una o a otra en claro detrimento para la postergada.

Si la finalidad fundamental fuera la "preparación para el ejercicio de actividades profesionales" habríamos de confesar que en la rama del saber que nos ocupa el fracaso se ha institucionalizado ya que el pedagogo no está preparado para ejercer actividades específicas y, además, está sumido en un paro espectacular y progresivo (Martín Barrientos, 1976; Santos Guerra, 1977).

¿Qué perfil profesional tiene el pedagogo, cuando su currículum le pretende hacer, a la vez, didacta, orientador, organizador, historiador, filósofo, sociólogo, educador de discapacitados, estadístico...? ¿Qué tiene que saber en función de lo que tiene que hacer?

Si se considerasen prioritarias las funciones de "creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia", habríamos de reconocer que los indicadores del fracaso son palmarios y que los planes de estudio que pautan las enseñanzas de pedagogía reflejan, en general, una concepción y sistemática (además de un anacronismo funcional) verdaderamente ancestrales.

En mi opinión, hay que huir de esa triste y real concepción de los estudios de Pedagogía que se convierten en una estéril perpetuación de "los estudios de Pedagogía". Es decir, que se enseñan las Ciencias de la Educación para que algunos alumnos, al cabo de unos cuantos años, enseñen a otros las Ciencias de la Educación. Es la muerte de la ciencia. Es el paraíso de la esterilidad.

Es preciso construir una teoría que mejore inmediatamente la praxis y que de esa actividad mejorada nazcan nuevas brechas de conocimientos y de investigación que a su vez...

Para ello hace falta una concepción nueva de la realidad pedagógica, un paradigma metodológico verdaderamente dinámico, un compromiso con la vida y con las personas y unas actitudes nuevas, alejadas de lo dogmático, de lo rígido, de lo autoritario que es el pensamiento estereotipado.

La formación del pedagogo resulta pobre, caótica y desprovista de unos fines claros. El actual pedagogo acaba sabiendo un poco de casi todo y no pudiendo hacer casi nada. ¿Qué es lo que debe saber un pedagogo? ¿Qué es lo que debe saber hacer? Las respuestas "a posteriori" deducidas de los actuales planes, no pueden ser más desoladoras. De ahí el creciente desprestigio social de estos estudios y la desesperanzada postura de muchos estudiantes, reflejada en la elevada tasa de abandonos, en las diarias opiniones de profesores y alumnos y en el papel que ocupa el pedagogo en la demanda de profesionales especializados.

La modalidad de "Organización y Administración escolar" (vigente en algunas universidades) supone solamente la inclusión de dos asignaturas "obligatorias" a lo largo de cinco años de estudios. ¿Es posible conseguir un profesional especializado con ese currículum?

Cerraré este apartado con algunas sugerencias sobre el desarrollo del currículum en lo que se refiere a la disciplina de la Organización integrada en dimensión global del mismo.

- La Organización escolar puede entenderse como un proceso de macrodidáctica (permítaseme la expresión) ya que en ella se producen los procesos de aprendizaje y, además, porque ella misma encierra un modo de entender los procesos de enseñanza, las relaciones entre docentes/discentes...
- No es casual encontrar (al formular un programa de contenidos para la Organización Escolar) muchos de los temas que son parte esencial de la programación didáctica: la formulación de objetivos, el currículum, la evaluación, los medios didácticos, los métodos, las relaciones...
- Los procesos didácticos no se realizan *in vacuo*. Necesitan un medio adecuado que no solamente los albergue sino que los potencie y haga coherentes. No es fácilmente comprensible un modelo de aprendizaje creativo en el

aula cuando el marco organizativo del Centro es autoritario, rígido y burocrático.

- La organización del aula no es que tenga mucha relación con el proceso didáctico, *es que es una parte integrante del mismo*.

Para desarrollar el currículum que forme a profesionales es preciso:

- a. Que las estructuras en que se integran tengan coherencia con los contenidos que se articulan en la teoría y que se explican en las clases. Decir cómo son y cómo han de ser las organizaciones exige la capacidad de estructurar y de hacer funcionar las que sirven de marco a la formación.
- b. Integrar las disciplinas específicas en el conjunto de un currículum que requiere de otras aportaciones previas, complementarias y posteriores. La realidad escolar es muy compleja y no puede ser entendida desde la óptica específica de una disciplina que estudia una sola de sus vertientes.
- c. Que la reflexión sobre la práctica alcance no sólo al funcionamiento sino a la finalidad del mismo. Las Facultades que forman profesionales enseñan, a veces, a construir barcos pero no enseñan (la metáfora es de Schön en su excelente obra *La formación de profesionales reflexivos*, 1992) qué barcos hay que construir.

Si la asignatura de Organización Escolar se convierte en un paréntesis que, de una forma acrítica, describe las estructuras y formas de funcionamiento, sin preguntarse por lo que realmente pasa dentro de ellas, sin poner en cuestión a quiénes beneficia el *statu quo*, sin desentrañar sus dimensiones éticas y políticas, estaremos enseñando a manejar unas máquinas que no sabemos si benefician o destruyen a las personas.

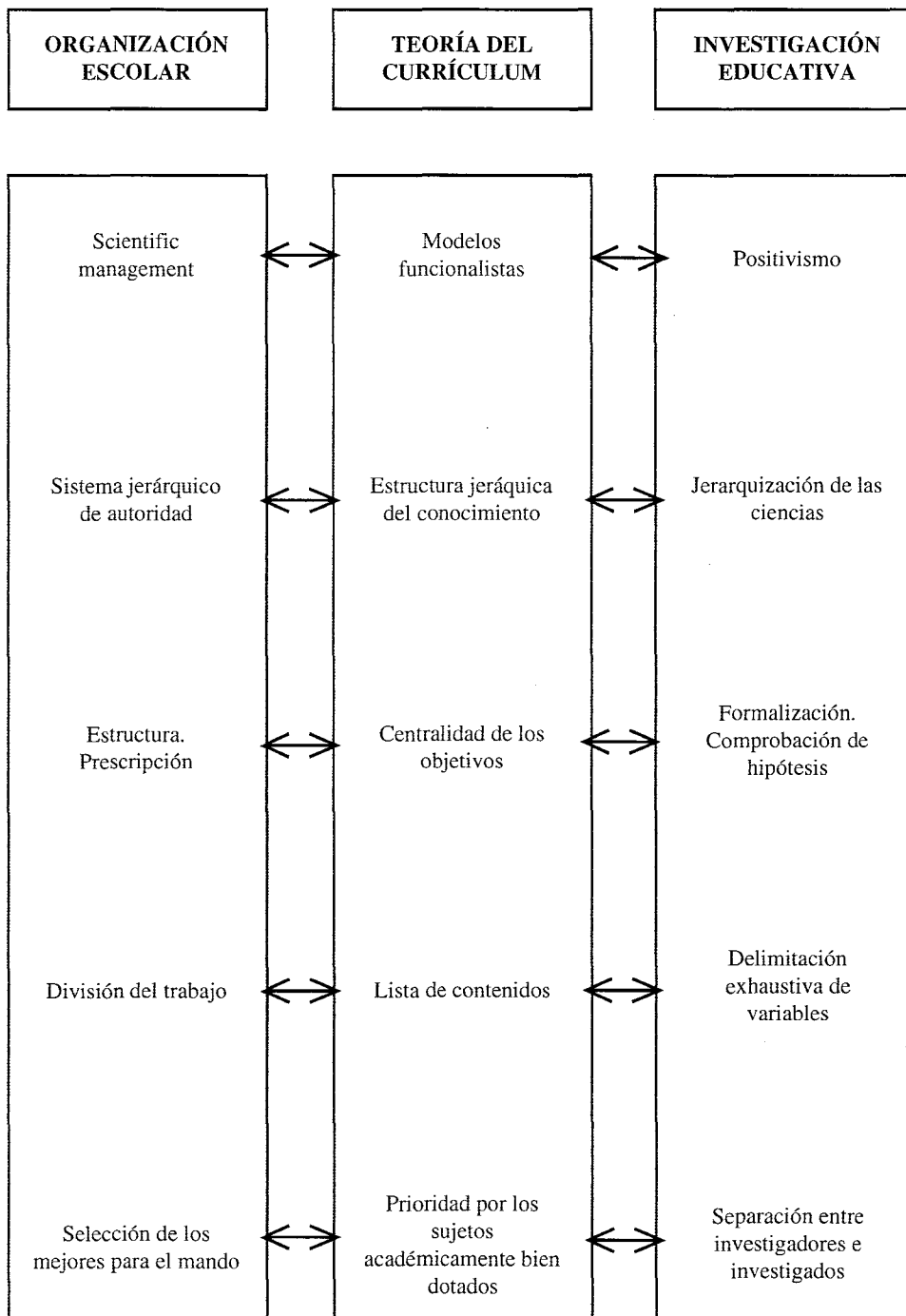
5. COMPARACIÓN PARADIGMÁTICA

Tanto las teorías como los modelos de investigación que se refieren a la Didáctica y a la Organización están evolucionando en direcciones similares.

- a. Las concepciones que tratan de explicar los fenómenos organizativos y los procesos didácticos se centran en la crítica de la explicación positivista y se inclinan a la elección de modelos interpretativos y críticos.
- b. La investigación disciplinar y aplicada se focaliza en modelos de carácter cualitativo que permiten comprender de forma más profunda los fenómenos complejos contenidos en uno y otro campo de conocimiento.

Reproduzco a continuación, aunque sé que este modo de encasillar la explicación tiene sus limitaciones, la especificación de la evolución del paralelismo que hace San Fabián (1990). Crear un casillero que contenga la realidad, de una forma u otra la fuerza y constriñe, pero puede ser útil para clarificar una idea.

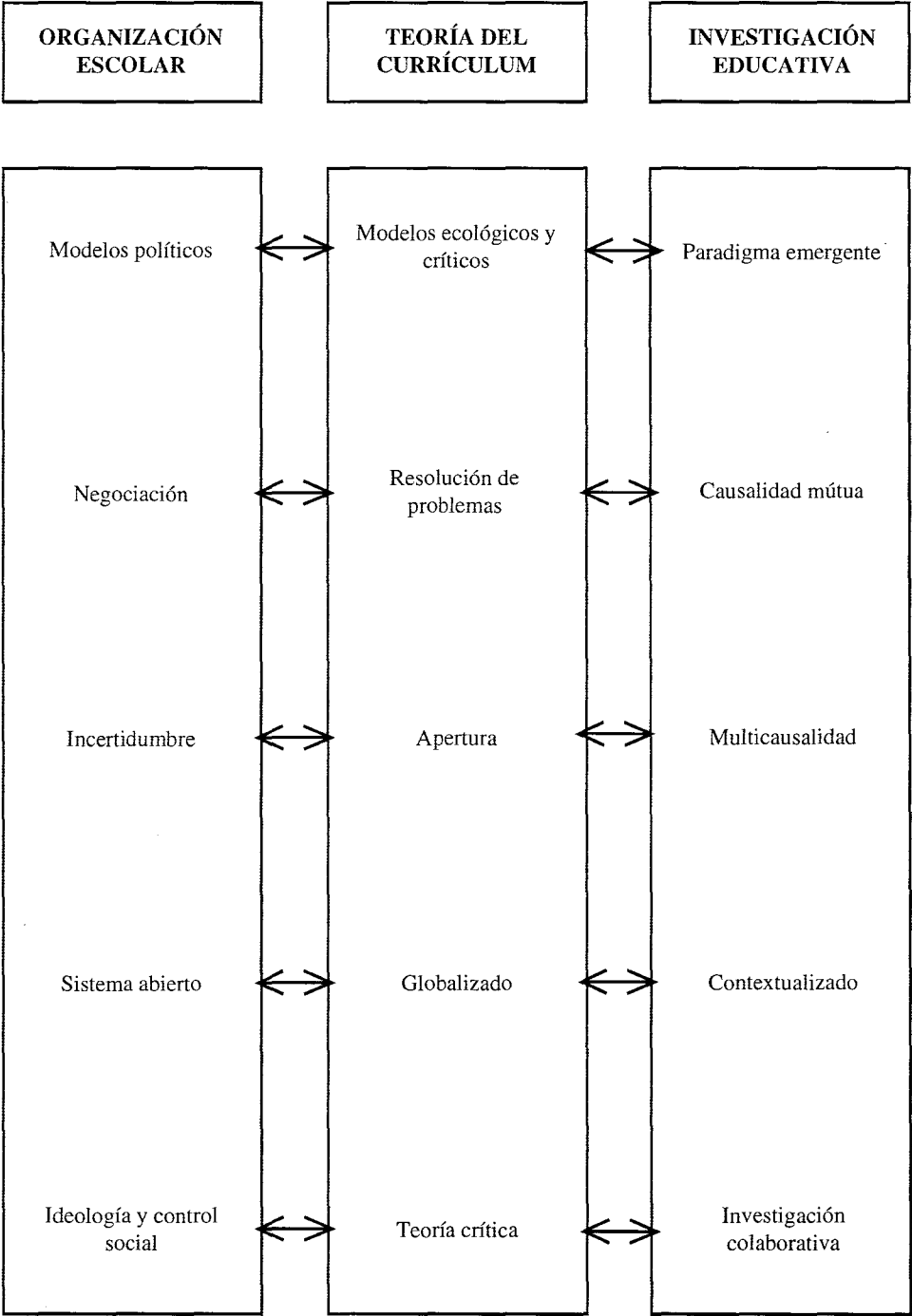
Aunque el triple paralelismo está un tanto forzado y en cada fila aparecen conceptos y fenómenos de diferente consistencia, amplitud y naturaleza, el cuadro puede ilustrar la similitud de los enfoques en cada uno de los campos.

A. ENFOQUE DE RACIONALIDAD TÉCNICA

B. ENFOQUE DE RACIONALIDAD PSICOLÓGICA

ORGANIZACIÓN ESCOLAR	TEORÍA DEL CURRÍCULUM	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Teorías interaccionistas y fenomenológicas La organización como experiencia de los participantes Procesos simbólicos cultura El mánager como facilitador de la interacción Motivación de individuos y grupo	Modelos cognitivos El currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje Procesos cognitivo-afectivos El profesor como facilitador de aprendizaje Significatividad psicológica e intereses de los alumnos	Investigación interpretativa La realidad definida por los sujetos Empatía. Métodos cualitativos El investigador como catalizador metodológico Escenarios naturales

C. ENFOQUE DE RACIONALIDAD PRÁCTICA



CAPÍTULO III

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Según el filósofo W. Quine, todas las preguntas centrales de la filosofía están hechas por niños y niñas de cuatro años: ¿Qué hay? (ontología). ¿Cómo se sabe? (epistemología). ¿Por qué? (metafísica). ¿Por qué debo hacerlo? (ética).

He planteado anteriormente algunas precisiones terminológicas. Aquí me voy a referir, aunque brevemente, a las exigencias que necesita la argumentación. Es imprescindible tener en cuenta *las claves de la argumentación* (Weston, 1994) para poder articular un discurso coherente, claro e inteligible. Son innumerables las ocasiones, en la literatura sobre la organización y, en general, sobre la educación, en las que no se tienen en cuenta las exigencias de la lógica. Así se produce un tipo de argumentación no solamente débil sino engañosa.

Las falacias están diseminadas por el texto y hacen ambiguo y confuso el pensamiento. Muchas veces, se persigue la lógica de un argumento de manera tan falaz que salta a la vista, otras veces el engaño está más camuflado.

Permítaseme hacer hincapié antes de avanzar en la necesidad de esta exigencia del lenguaje e incluso explicitar algunas de las claves que son necesarias para alcanzar un mínimo de rigor y de claridad.

Es necesario huir de falacias (errores en los argumentos) teniendo en cuenta que algunas veces resultan tentadoras y que son tan comunes que están catalogadas con sus propios nombres.

Las falacias son peligrosas porque, a veces no resulta fácil su detección por parte del lector, y menos por parte del autor, ya que las utiliza para defender su hilo argumental, sus teorías previas o sus concepciones sobre la organización, la enseñanza o la educación. Si no se es riguroso en esta exigencia, todas las afirmaciones se darán por válidas.

das. El lector proclive a la aceptación de unas determinadas tesis, encontrará consistente el hilo argumental de quienes piensan como él.

1. PRINCIPALES FALACIAS EN EL DISCURSO SOBRE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Las falacias se instalan en el discurso escrito y, también en las prácticas cotidianas de la organización escolar y del funcionamiento de los Centros. Comentaré brevemente algunas de las más importantes y más frecuentes falacias que he detectado en las lecturas sobre la organización escolar.

Es frecuente encontrarse en la literatura sobre la organización con la falacia de *la causa falsa*. Los nexos causales se establecen con tanta rotundidad como inexactitud. La mayoría de los fenómenos humanos tienen muchas causas posibles. Algunas veces sólo se elige una de ellas y se la considera como la única verdadera. Ni siquiera se busca la más probable. ¿Quién no ha oído decir que los Directores elegidos democráticamente son la causa del mal funcionamiento de los Centros? Si los Directores no trabajan adecuadamente, ¿es sólo por el hecho de haber sido elegidos democráticamente? ¿No hay otras causas? ¿No puede deberse al hecho de que están mal formados, de que los profesores están desmotivados o de que no hay medios suficientes? ¿No hay otras causas de que el Centro funcione mal? ¿No puede suceder que el currículum esté mal diseñado, que la cultura institucional esté deteriorada, que la metodología sea inadecuada o que exista un autoritarismo inaceptable?

Otra falacia frecuente consiste en la *generalización de las conclusiones* a partir de un solo o de muy pocos casos. Si la jornada continúa ha sido un elemento positivo en una escuela (téngase en cuenta que esta afirmación encierra ya una tremenda complejidad) se deduce que vendrá bien a todo tipo de escuelas. La generalización tiene un grave riesgo en los fenómenos sociales ya que las situaciones son irrepetibles. Cada escuela tiene un contexto, una historia y un funcionamiento distinto.

La falacia del *olvido de las alternativas* hace caer en frecuentes falsedades. Por el hecho de que los sucesos A y B estén correlacionados, no se sigue que A sea causa de B ni que B sea causa de A; algún otro hecho podría ser la causa de ambos. Estas explicaciones alternativas podrían ser olvidadas si se acepta la primera de las explicaciones que venga a la mente o aquella que uno esté interesado en probar. Se dice, por ejemplo, que una organización flexible es causa de la indisciplina. Suponiendo que sea un hecho inobjetable que la indisciplina haya aumentado después de o coincidiendo con la flexibilidad en la organización, ¿no podríamos pensar que existen otros fenómenos, otras causas que la originan? Por ejemplo, el factor novedad, la actitud de algunos profesores ante la innovación, un problema coincidente con la flexibilización, etc. Argumentos que dejan al margen las precisiones sobre lo que se entiende por indisciplina y, por supuesto, las que se refieren a la bondad o perversidad de los comportamientos disruptivos.

La falacia denominada *ad ignorantiam* es frecuentemente utilizada. Consiste en dar por probado un hecho por el simple motivo de que no se ha demostrado que es falso.

Se da por hecho, por ejemplo, que la organización del módulo de tiempo de una hora o de hora y media es el mejor de los posibles, sencillamente porque no se ha demostrado que otro sea mejor. En instituciones dominadas por las rutinas es sumamente peligrosa esta falacia, ya que se instala en los comportamientos y el discurso práctico.

Es clásica la falacia *ad hominem* que consiste en descalificar los argumentos de una persona por ser esa persona, no por la inconsistencia lógica de los mismos. Los ataques personales, utilizados como réplica argumental, sólo descalifican al que los utiliza.

"La teoría de Ricardo es espuria a los ojos de los marxistas porque Ricardo es un burgués. Los racistas alemanes condenan la misma teoría porque Ricardo es judío, y los nacionalistas alemanes porque es un inglés... Algunos profesores alemanes formulan conjuntamente estos tres argumentos contra la validez de las enseñanzas de Ricardo" (Mises, 1963).

La falacia *ad populum* es también muy utilizada en el análisis de las organizaciones y la misma vida organizativa. Apelar a las emociones o a los comportamientos de una multitud o a una persona que se comporta como la multitud no tiene valor argumental. Cuando se dice que todo el mundo agrupa a los alumnos de cierta manera, o que en todos los Centros se asigna a los tutores por decisión del Director para mostrar que *todo el mundo* es una fuente bien informada, imparcial, justa y razonablemente bien formada, se comete una falacia.

Estoy hablando sólo del nivel de rigor de la argumentación. No estoy planteando ahora otro nivel de discusión como es el de los criterios por los que se da como bueno o malo un determinado estado de cosas o un comportamiento organizativo.

La *ambigüedad* en los términos es el origen de muchos errores en la argumentación. Decir que el Centro funciona muy bien encierra una ambigüedad tan fuerte que es como si no se afirmase nada. Es más, cuando se intenta precisar y explicar qué es lo que se entiende por buen funcionamiento algunos lectores o interlocutores dirán que no están de acuerdo. En un Centro se dice que la disciplina es excelente pero, si se precisase qué es la disciplina excelente, algunos cambiarían la denominación por régimen autoritario o clima torturador.

La polisemia de los términos en la organización es inabarcable, dada la indefinición cualitativa de los mismos: buen funcionamiento, orden institucional, clima favorable, relaciones sanas, autoridad benefactora, eficacia de la organización, espacio estético, etc. son expresiones potencialmente cargadas de connotaciones plurales. Entrar en el discurso sin precisarlas lleva a la confusión.

Las *definiciones persuasivas* llevan muchas veces al engaño. Se trata de definir de manera aparentemente neutral, pero con una intensa carga emotiva. La emotividad puede tener un tinte positivo si se quiere enaltecer el concepto o negativo si se le quiere vituperar. Se puede definir la organización conservadora como *aquella que tiene una opinión realista de los límites humanos*. El tinte positivo de la definición trata de persuadir al lector respecto al significado de un enfoque de la realidad. Esta falacia tiene

mucho que ver con otra que consiste en caricaturizar la opinión de un oponente de manera que resulte fácil combatirla. Un profesional que se opone a la Reforma no es *una persona que desea regresar a las cavernas de la educación*.

La falacia de *la división* se opone a la llamada *de composición*. La división consiste en asumir que las partes de un todo deben tener las propiedades del todo. Así se dice que un alumno del Colegio X es un buen estudiante, ya que ese Colegio tiene un elevado prestigio social, dado el número de aprobados que consigue en las pruebas de Selectividad. La composición asume que un todo debe tener las propiedades de sus partes. De un Claustro se puede decir -sin fundamento, claro está- que es excelente porque los profesores de un Centro lo son. Pero el que sea cada uno un profesional excelente no significa que estén realizando una tarea colegiada.

Es reiteradamente utilizada y muy peligrosa la falacia de *la persona que*. En Organización se utiliza con frecuencia. Decir que se ha conocido un Inspector que..., que se ha visto actuar a un Director que..., que se ha estado en una escuela que..., se convierten en argumentos que apoyan tesis al parecer incontestables. Realizar el salto argumental desde la opinión o la acción de una persona concreta a la abstracción generalizadora, deja un vacío lógico que no es fácil llenar.

El *falso dilema* es un tipo de falacia que tiene mucho que ver con el olvido de alternativas. Consiste en reducir las opciones que se analizan a sólo dos, a menudo drásticamente opuestas e injustas para la persona o la entidad a quien se expone el dilema. Argüir a partir de un falso dilema es, a veces, una manera de no jugar limpio. O los alumnos eligen a los tutores o los nombra el Director es un dilema que deja de lado otras muchas alternativas.

La falacia del *non sequitur* es abundantemente utilizada en la literatura sobre las organizaciones. Consiste en deducir algo, en llegar a una conclusión que no se deriva de forma lógica de la argumentación. Hay conclusiones que no son inferencias claras de las pruebas o de los hechos. Que los alumnos se muestren indisciplinados cuando falta un profesor no prueba que deba existir un régimen de vigilancia intensivo. Quizá se pudiera también concluir que se muestran indisciplinados porque no han gozado de un régimen de libertad anteriormente.

Las palabras equívocas (una de las más cargadas de equivocidad es la palabra educación ya que en ella se incluyen conceptos y prácticas como indoctrinación, manipulación, liberación, concienciación, domesticación, socialización, catequización...) son frecuentes en la Organización Escolar. Cuando se cambia el significado en el mismo contexto se produce una falacia. Es fácil que se produzca bajo la presión de un contraejemplo. Si se utiliza la expresión agrupamiento flexible con una acepción positiva y, para replicarlo, alguien carga en un contraejemplo el concepto de connotaciones anárquicas o caóticas, está incurriendo en una falacia.

Petición de principio (petitio principii) es una falacia consistente en usar de un modo implícito la conclusión como una premisa. Existe un ejemplo clásico: la Biblia es verdad porque Dios la escribió; la Biblia dice que Dios existe, por lo tanto Dios existe. La conclusión está incluida en la primera premisa porque asume que Dios escribió la Biblia y, por consiguiente, que existe. Este tipo de falacia es muy utilizada. Los Cen-

tros que consiguen muchos aprobados en Selectividad son buenos; los Centros privados consiguen muchos aprobados en Selectividad; luego los Centros privados son buenos.

La falacia denominada *post hoc, ergo propter hoc* consiste en asumir la causalidad sobre la base de la mera sucesión en el tiempo. El hecho de que un fenómeno aparezca detrás de otro no significa que haya sido el efecto del primero. Después de pasar por un nivel educativo se llega a otro en el que se obtienen malos resultados académicos y se atribuye la causa de ellos a la mala preparación que los estudiantes han adquirido en el primero

El *provincianismo* universaliza un hecho local. Consiste en dar por bueno para todas las organizaciones lo que ha resultado bueno para una. Es una falacia. (Independientemente del valor que se le atribuya al concepto de bueno, que esa es otra cuestión). Si un Centro ha tenido un programa de integración y se ha producido una mala experiencia porque ni los discapacitados se han adaptado ni los llamados normales los han acogido, se descalifica cualquier futuro programa de integración.

Supresión de prueba es un falacia consistente en presentar sólo una parte de los datos de forma tal que permitan llegar a la conclusión que se desea, aun a costa de silenciar otros que contradicen esa conclusión. Este tipo de argumentación falsa puede ser consciente, pero frecuentemente se realiza de forma inconsciente, aunque interesada. Si se pone en marcha una Reforma educativa de la que se hace una evaluación, los responsables políticos pueden concluir que ha tenido un resultado muy positivo seleccionando una parte de los resultados y silenciando otras que han sido muy negativas.

Uno de los problemas importantes de la precisión argumental son *las definiciones*. Las definiciones deben utilizar un lenguaje concreto, específico, definitivo. Digo definitivo en el sentido de que ha de ser utilizado, salvo aviso, de la misma forma.

"Una variedad de diferentes clases de definiciones apuntan a hacer las palabras más precisas: son llamadas, por eso, definiciones que precisan. Muchas de las definiciones que precisan comienzan donde el diccionario termina, donde las palabras comunes son demasiado vagamente definidas para ser útiles para nuestros propósitos, o donde introducimos un nuevo término y tenemos que especificar su significado" (Weston, 1994).

Utilizar definiciones de diferentes autores entraña un riesgo importante porque a veces se descontextualiza, se fragmenta de forma arbitraria, se recoge una opinión que el mismo autor ha superado en etapas posteriores de su pensamiento...

Esta cuestión nos lleva al controvertido tema de los *argumentos de autoridad*. Tenemos que confiar en otros para informarnos y para que nos digan lo que no podemos saber por nosotros mismos. Es imprescindible acudir a las fuentes. Aunque no es muy consistente, este argumento funciona de la siguiente manera: X dice que Y. Luego Y es cierto. Muchos argumentos en la literatura de la organización y de la educación en general se apoyan en la autoridad de quien los afirma. Son argumentos de autoridad.

"Cuando se propuso por primera vez establecer laboratorios en Cambridge, el matemático Todhunter objetó que era innecesario para los estudiantes ver realizados los experimentos, ya que los resultados podrían ser atestiguados por sus profesores, todos ellos hombres de la más alta autoridad y muchos de ellos clérigos de la Iglesia de Inglaterra. Todhunter consideraba que el argumento de autoridad bastaba. Pero todos nosotros sabemos cuán frecuentemente ha resultado equivocada la autoridad" (Russell, 1983).

Hay que citar correctamente las fuentes y, habría que confirmar que esas fuentes están bien informadas. El prestigio de algunos autores hace que se utilice su opinión como irrefutable. Lo que sucede es que suele utilizarse la referencia de forma poco convincente, es decir, sin que aparezca en el texto la auténtica argumentación de la que surge la idea que se pretende recoger como relevante. Un autor eminente en una materia no tiene por qué serlo en otra.

La imparcialidad de las fuentes afecta a la fuente misma y a quien la utiliza. Tendemos a ver y a leer (en definitiva, a entender) aquello que esperamos ver. Observamos, recordamos y suministramos la información que apoya nuestras opiniones.

En la investigación sobre las organizaciones se encuentran afirmaciones que convierten hallazgos correlacionales en explicaciones causales. Muchas veces los argumentos no permiten llegar tan lejos, ya que no se explica cómo la causa conduce al efecto sino que se producen simultáneamente dos fenómenos. De la causa posible es fácil asegurar que se trata de la causa probable, si esto interesa al investigador.

Algunas correlaciones no son más que meras coincidencias. ¿Con qué rigor se afirma que existe un nexo causal entre dos fenómenos? ¿La jornada partida mejora el rendimiento? Suponiendo que se haya comprobado la correlación entre los dos fenómenos, ¿se puede aplicar con rigor la causalidad? ¿En qué dirección? Además, algunos hechos relacionados pueden tener una causa común y no tener ninguna influencia uno en otro.

En la teoría sobre las organizaciones se emplean abundantes juicios deductivos. El problema es partir de premisas que sean ciertas. Si no lo son, toda la argumentación posterior carece de rigor.

2. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Al plantear la naturaleza del conocimiento sobre la organización escolar nos encontramos con la necesidad de precisar cómo se alcanza, elabora, estructura y consolida un conocimiento riguroso sobre la escuela. No porque el conocimiento vulgar, procedente de la observación cotidiana, sea desechable sino porque ha de ser sometido a la consideración del pensamiento científico. No podemos separar la ontología de la epistemología, como apunta Bateson (1976). La pregunta ¿cómo es la escuela? no puede separarse de esta otra: ¿cómo conocemos la escuela?

Uno de los riesgos que corre el conocimiento científico es que sea considerado como un conocimiento último, absoluto, incontestable, cerrado, acabado. La historia del pensamiento demuestra que frecuentemente la ciencia se ha tenido que desdecir de supuestas verdades indiscutibles. Existe en esta posición una curiosa paradoja: los postulados científicos incorporan un planteamiento tan poco científico como el carácter absoluto del conocimiento.

El conocimiento humano está cargado de problematicidad. Desde la elección de lo que se constituye en objeto (¿por qué esta vertiente de la realidad y no otra?, ¿por qué precisamente ahora y no antes o después?), hasta el enfoque desde el que se aborda (¿por qué se estudia la realidad desde un modelo positivista o hermenéutico?, ¿por qué se estudia desde la óptica cualitativa o cuantitativa?). Reconocer que el conocimiento con el que trabajamos es problemático quiere decir que es también provisional y plural e, incluso, incierto.

Stenhouse insiste en esta idea en la lección inaugural del curso en la Universidad de East Anglia pronunciada tres años antes de su muerte.

"Nuestro conocimiento es discutible, comprobable y diferencialmente seguro. A menos que nuestros alumnos entiendan esto, lo que tomen de nosotros será error: el error de que la investigación proporciona un conocimiento establecido de autoridad" (Stenhouse, 1987).

La cuestión epistemológica echa sus raíces, por más que se quiera elevar el discurso teórico, en la tierra del contexto socio-institucional. Por eso se producen corrientes de pensamiento, teorías hegemónicas, ocaso de modelos teóricos otrora imperantes. El surgimiento de las llamadas corrientes científicas de la organización se produce en un momento en el que el capitalismo más descarado se afianza en una sociedad que necesita a los teóricos para elaborar corrientes de pensamiento que algunos autores han denominado *de amos* (Ball, 1989). Los poderosos necesitan que, en ese momento, se generen teorías que alumbren sus zonas oscuras y que permitan asegurar sus intereses. La ciencia no es aséptica. No es posible una elaboración científica en abstracto, despojada de cualquier tipo de condicionamientos surgidos del contexto y de los intereses de quienes investigan.

El conocimiento científico busca la reconstrucción crítica de la realidad. Ese es precisamente su valor: la capacidad de indagar en la realidad de una forma rigurosa y de someter al juicio de la crítica las formas de interpretarla.

El planteamiento crítico tiene una secuencia larga de interrogantes que afecta, en último extremo, a la forma en que ese conocimiento se transmite y se utiliza en la transformación de la práctica. El uso que se hace del conocimiento no es en ninguna manera aséptico.

En todos los pasos que recorre el conocimiento existe la necesidad de una rigurosa interpelación:

El momento: Por qué precisamente en ese momento se hace hincapié en esa búsqueda, en esa investigación.

El contenido: Qué es lo que, en esencia, se pretende conocer desde la perspectiva científica.

El método: Cuál es la manera de acercarse a la realidad para conseguir un conocimiento verdadero.

La transmisión : Cómo realizar una difusión que esté abierta al rigor y al mismo tiempo a la crítica.

La utilización: Para qué y para quién es útil el conocimiento que se ha adquirido.

La evaluación: Cómo saber si el resultado de la inicial pretensión positiva se ha mantenido o desvirtuado.

En el entramado epistemológico al que aludo se encuentra soterrada la inevitable relación teoría/práctica. La distancia entre la teoría y la práctica se ha hecho con frecuencia incommensurable. Parece que unos investigan y producen el conocimiento (los teóricos) y otros lo aplican y llevan a la práctica (los técnicos). Como si los teóricos no tuviesen conexión alguna con la práctica y como si los técnicos estuviesen alejados de cualquier interpretación teórica. Este desenfoque es particularmente visible en las ciencias de la educación. Los profesores universitarios, a los que se considera teóricos, investigan e indagan en el objeto de la ciencia pedagógica. Como si no tuviesen su propia práctica, como si hiciesen las investigaciones en la campana de cristal de un *limbo didáctico*. Los profesores de otros niveles no son considerados teóricos sino prácticos que aplican los hallazgos de los científicos. Como si careciesen de teoría pedagógica propia. Lo que sucede es que existen diferentes niveles y grados de teorización y que algunas teorías pueden estar más alejadas que otras de la realidad.

Toda teoría se realiza en un contexto y se refiere a la realidad. Es más, está encaminada a la comprensión de la práctica. En definitiva, toda teoría es un proceso práctico.

La relación teoría práctica nos lleva a otra vertiente problemática, a saber, la relación existente entre el conocimiento adquirido a través de la experiencia, a través de la práctica cotidiana y el saber científico, que está contrastado en el rigor del análisis y de la investigación.

"Superar la disociación teoría/práctica en la Universidad requiere el desarrollo del aprendizaje relevante, la reconstrucción del conocimiento empírico del alumno mediante el contraste, el conflicto cognitivo entre los esquemas empíricos adquiridos en la experiencia cotidiana y el conocimiento público que se le ofrece de manera organizada y sistemática en la Universidad" (Pérez Gómez, 1992).

De la misma manera que el profesor parte de los conocimientos surgidos de la experiencia, del sentido común y de las ideas previas de los alumnos para reconstruir ese conocimiento, los alumnos han de someter a crítica el conocimiento instaurado, el que se propone como conocimiento ya elaborado. De esta forma se produce un recorrido circular que el pensamiento crítico va haciendo más riguroso. El conocimiento vulgar es reconstruido a través del análisis científico y el conocimiento que se imparte es sometido a la crítica con el fin de depurarlo y de reelaborarlo desde nuevas perspectivas críticas.

"Una educación crítica para una sociedad democrática implica que los alumnos lleguen a cuestionarse las interpretaciones excesivamente homogéneas con las que se trabaja en el desarrollo de los currícula en las aulas. El currículum crítico intenta obligar al alumno a que cuestione los conocimientos, actitudes y comportamientos que considera naturales y obvios" (Torres Santomé, 1991).

El conocimiento elaborado en la comunidad científica no es de naturaleza pura sino que está condicionado por el componente ideológico. Ideología y ciencia son dos componentes que actúan de forma difícilmente separable (Quintanilla, 1980). Porque la ideología puede ser un motor que impulse la investigación y un determinante de la elección de elementos teóricos a través de los cuales se pretenda guiar la práctica. Esto explica, en parte, el desajuste entre las concepciones teóricas y la aplicación de las mismas a la práctica. Los desajustes existentes no se deben solamente a la insuficiencia o inadecuación de aquellas o a la asistematicidad o irracionalidad de éstas sino a la intervención de factores ideológicos que distorsionan o condicionan la aplicabilidad de los hallazgos científicos.

El inevitable contenido ideológico no invalida la naturaleza científica del conocimiento ni su aplicabilidad, con tal de que sea tenido en cuenta y sometido también a la luz del análisis. Los riesgos que su presencia comporta no son óbice para que se realice la búsqueda, para que se aplique a la realidad y para que se difunda a otros ámbitos o personas.

Hay que tener en cuenta que el conocimiento disciplinar que se configura como asignatura tiene una estructura lógica y una estructura psicológica que encierran exigencias relativas al método. Ambas se sitúan en un contexto organizativo que impone unas condiciones a su tratamiento y desarrollo. *"El pensamiento tiene una base existencial"*, dice Merton (1977). El arte del profesor radica en la exigencia de distorsionar lo menos posible el conocimiento:

"Toda enseñanza falsifica su disciplina al adquirir ésta la forma de enseñanza y aprendizaje; el arte de la pedagogía consiste en minimizar la falsificación del conocimiento. La aspiración a lograrlo, a formar el conocimiento sin distorsionarlo en formas pedagógicas, constituye el desafío para desarrollar el propio arte" (Stenhouse, 1984).

La enseñanza en la institución universitaria es inseparable de la investigación. No sólo de la investigación empírica sino de lo que podríamos llamar investigación didáctica, es decir de la que se ha de producir en el proceso de enseñanza/aprendizaje. La investigación empírica ha de estar unida a la teórica (Bunge, 1985), de lo contrario es fácil que la especulación teórica permanezca de espaldas a las exigencias de la realidad. Las necesidades de comprensión y de transformación de la práctica no se convierten en objeto de exploración y los resultados de la investigación teórica no repercuten en la iluminación de la práctica.

El encapsulamiento de la ciencia pedagógica (en nuestro caso, organizativa) en el marco de la teoría pura, al margen de las demandas de la práctica y del estudio de los contextos reales, conduce a la *autonomización respecto a lo colectivo* (García Carrasco, 1983):

"Institucionalmente la ciencia no puede edificarse al margen de la comunidad ni aislarse semántica ni sintácticamente. La ruptura epistemológica entre ciencia y conocimiento ordinario, sentido común o lenguaje común puede llevar a la ciencia a una conciencia de despolitización (de autonomización respecto a lo colectivo). Ese aislamiento hace perder racionalidad".

La capacidad transformadora de la ciencia se revalida en la difusión y en la aplicación. La ciencia pedagógica no se consume en funciones ad intra sino en la iluminación de la práctica.

3. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Como ya he apuntado anteriormente, la jungla terminológica por la que camina la disciplina Organización Escolar es tan tupida y extensa que difícilmente podemos encontrar claridad y buena orientación. Carper y Snizek (1980) hacen referencia a la *selva de la teoría de la Organización*. Tanto por lo que respecta al contenido y a los límites como al ámbito y a la terminología, existe un escaso acuerdo.

Kliksberg (1975), refiriéndose a la cuestión semántica relativa a la organización en general, que muy bien podríamos aplicar nosotros a la Organización Escolar, dice que se caracteriza por su *imprecisión y multisignificación*.

Las causas de esta complejidad son diversas y tienen diferente origen:

- a. Las traducciones que se realizan con escasa precisión. Los términos Administración, Gestión, Organización, Dirección, etc. se utilizan frecuentemente con acepciones similares, en parte por traducciones literales/libres y, en parte, por la ligereza en el uso. (La obra clásica de Harl H. Douglas, cuyo título original es *Modern Administration of Secondary School* fue traducida al castellano con el título *Organización Escolar Moderna*).
- b. La complejidad funcional añade un elemento más de confusión, ya que se puede hablar de administrar una organización, de organizar la administración, de dirigir una organización, de organizar la dirección, etc.
- c. La escasa importancia que suele darse al componente semántico de la ciencia. Parece una cuestión secundaria al lado de los niveles más complejos de la teorización.
- d. La pequeña relevancia que hasta hace algunos años ha tenido la Organización Escolar en el marco de las ciencias de la educación, sea por la preponderancia de otros estudios sea porque éste, intrínsecamente, no hubiera cobrado relevancia.

Pienso que cuando hablamos de Organización Escolar podemos referirnos a cuatro acepciones diferentes y, de alguna manera, complementarias:

- a. La institución que congrega (y posteriormente acredita) a los alumnos para el aprendizaje agrupado de los saberes establecidos. Se habla de una **organización escolar** para referirse a cualquier centro educativo.
- b. El conjunto de conocimientos que se ha ido acumulando sobre la ordenación de los elementos que configuran la escuela. Así se habla de la **Organización Escolar** como una disciplina, como un conjunto de saberes.
- c. La acción de ordenar todos los elementos, el proceso o fenómeno consistente en estructurar dinámicamente los diversos aspectos que integran la institución. En este sentido se dice que en una escuela hay una **buena o mala organización** o de que se están organizando las actividades de recuperación.
- d. El efecto de que los elementos de la organización estén dispuestos y articulados de forma conveniente, de manera que en su disposición y entramado funcional pueda verse el hecho de la **acción organizativa realizada**.

No es lo mismo entender la escuela como una organización reproductora que como una institución transformadora (acepción a). Es muy diferente enfocar las teorías de la organización desde una perspectiva cientifista o desde la dimensión micropolítica (acepción b). Hay mucha diferencia entre concebir la organización y el efecto de la misma desde una vertiente legalista y ordenancista que desde una visión humanista y ética (acepciones c y d).

No soy partidario de hacer retahílas de definiciones de diversos autores (Rufino Blanco, 1927; Ballesteros y Sáenz, 1934; Hernández Ruiz, 1954; Filho, 1965; García Hoz, 1975; Pozo Pardo, 1978; Medina, 1986), aunque desde la dimensión diacrónica de las definiciones puede observarse una evolución y una diversificación elocuentes. Este encadenamiento de citas, que suele acabar con otra del recopilador, sólo conduce a subrayar la complejidad y la multiplicidad de las perspectivas, pero no aporta una clarificación significativa.

Lo que sí quiero hacer aquí es cribar aquellos elementos que son constantes o característicos de todas o casi todas las aproximaciones conceptuales a la organización escolar.

- a. Carácter ordenancista: La referencia a la ordenación e interrelación de elementos constituye la esencia de la organización.
- b. Carácter finalista: La subordinación a fines que casi siempre se sitúan en el éxito académico, en la consecución de logros relativos a la adquisición de los conocimientos establecidos.
- c. Carácter normativo: La ordenación de los elementos supone o exige una normatividad positiva, buena, eficaz, frente a otras menos positivas y, sobre todo, frente al desorden o a la desorganización.
- d. Carácter subsidiario: La organización tiene un carácter subsidiario, facilitador o posibilitador de la acción que se desea emprender.

Lo que no aparece tan subrayado hasta el momento es el énfasis en otros elementos sustantivos de la organización:

- a. El carácter ético de la organización: ¿A quién sirve el perfecto funcionamiento de ese mecanismo? ¿Cómo puede saberse si funciona sin tener en cuenta las pretensiones que persigue? ¿Cómo prescindir de la reflexión sobre la naturaleza moral de la organización? ¿Si fuese perfecta en la consecución de la tortura?
- b. El entramado cultural que constituye la organización en funcionamiento, porque sólo hay organizaciones vivas y en acción.
- c. La concepción dinámica de la organización que está integrada por personas, capaces de subvertir el orden o de imponer un orden diferente al pretendido.
- d. La contextualización en un momento y en un entorno determinados que dan una fisonomía distinta a todos los fenómenos.
- e. El carácter holístico de la organización, que no puede ser comprendida desde el análisis fragmentado de cada uno de los elementos que la constituyen.
- f. La dimensión ideológica, ya que parece que la descripción y la interpretación de los elementos tiene un carácter neutral, aséptico, puramente técnico.
- g. La dimensión no propedéutica de la organización si se entiende que puede ser concebida como un fin en sí misma. El objetivo consistiría en el mismo orden, preferible al desorden, en lo que se hace en el marco de la organización, independientemente de los fines que ésta tenga.

Si tomamos como referencia la rueda de la gestión (ver Figura 1) podemos ver cuatro fases que se suceden diacrónicamente.

Cada una de las fases puede ser contemplada desde la óptica de las tres restantes, a medida que gira en el tiempo y en el espacio.

Y así, se puede:

Planificar la organización

la dirección

el control

Organizar la planificación

la dirección

el control

Dirigir la planificación

la organización

el control

Controlar la planificación

la organización

la dirección

El término Organización está usado en una considerable variedad de acepciones, de las cuales destacaremos dos más relevantes:

Estática: Organización como un grupo de naturaleza estable, con fines comunes y una estructura interna. Así se dice que la escuela es una organización.

Dinámica: Organización como el resultado de ordenar elementos interdependientes en un todo lógico, sistemático y funcional (Lemus, 1973). En esta acepción se esconde un proceso intencionado y estructurante.

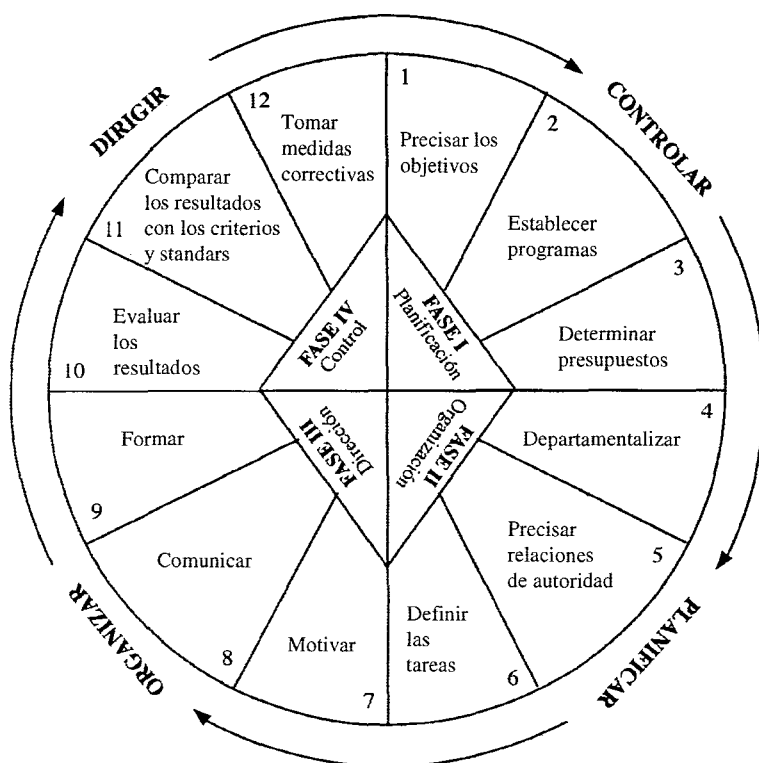


Figura 1. La rueda de la gestión.

Si analizamos esta voz partiendo de su étimo griego nos encontramos con una vertiente *instrumental*. Todo órgano es el encargado de llevar a la práctica una serie de operaciones para la consecución de una finalidad. Y también con un componente *estructural*: la organización tiene en su entraña una idea de ordenación armoniosa y equilibrada de elementos.

El problema no reside tanto en definir la organización (escuela) o el acto y efecto de organizar como instancias subsidiarias para alcanzar unos fines. El problema reside, más bien, en saber quién y cómo fija los fines, de qué naturaleza son y a quién sirven en último término. Y, sobre todo, qué sucede con la configuración organizativa en sí misma. Porque puede ser un modo de alcanzar fines que no se habían pretendido.

Gimeno Sacristán (1981) agrupa los elementos fácticos con los que se encuentra la organización en cuatro categorías:

- a) Aquellos que tienen relación con variables de tipo psicodidáctico, como horarios, espacio, mobiliario, biblioteca, etc.
- b) Los que son de orden estructural o de gobierno de la escuela, como dirección y red de comunicaciones.
- c) Los derivados de servicios y actividades paracurriculares: asociaciones estudiantiles, servicios de orientación, etc.

- d) Los derivados del medio exterior y ámbito institucional, como escuelas rurales, control de asistencia, etc.

En los dos sentidos, organización como grupo y organización como proceso, podríamos hablar de diferentes ámbitos.

- a) El macroorganizativo, que abarcaría el sistema, en especial un elemento de esa macroestructura, denominado Ministerio de Educación y Ciencia. En él sería necesario aplicar un proceso estructurante de ordenación en aras de unas finalidades.
- b) El mesoorganizativo, que sería el centro escolar. La escuela es una organización (Owens, 1980) que necesita una dinámica que desarrolle armoniosamente el entramado curricular interno.
- c) El microorganizativo, que sería el aula. Podríamos considerar el aula como una organización en la que los elementos pueden armonizarse en aras de una finalidad impuesta o compartida.

Los ámbitos anteriormente citados están relacionados entre sí. Y en ese sentido podríamos hablar de una interorganización de las organizaciones.

Unas organizaciones están dentro de otras más amplias, existiendo entre ellas diversas interrelaciones.

Talcott Pearsons, en Faber y Shearron (1974) dice que la organización cumple unas funciones determinadas: unas son técnicas como la impartición de enseñanza, otras son de tipo administrativo. Estas sirven de mediación entre las primeras y la situación externa que rodea a una organización y se utilizan también para administrar los asuntos internos de la misma.

Las organizaciones escolares están, pues, inmersas en una sociedad que las genera, las sostiene, las condiciona y, a veces, las maneja.

El ámbito que aquí llamamos macroorganizativo coincide, en parte, con lo que habitualmente se llama Administración Escolar.

Bien es cierto que se puede hablar de administrar un Centro Escolar, pero aquí identificaremos la Administración con la macroestructura que gestiona todo lo relativo a la educación.

En nuestro país, el proceso autonómico ha creado estructuras administrativas intermedias que muy bien podríamos incluir conceptualmente dentro del ámbito macroorganizativo.

La Administración es la organización del Estado encargada de ejercer la política del Gobierno. La Administración educativa es un subsistema dentro de un sistema más amplio que es la Administración Pública.

La Administración, así entendida, es una macroestructura que se encarga (Brown y Moberg, 1980) de:

- a) Establecer metas para la organización, en este caso, del sistema educativo.
- b) Planificar las actividades adecuadas para llevar a cabo las metas.
- c) Controlar las actividades, de tal manera que los resultados finales sean los adecuados.

La Administración, en sentido funcional, es una tarea. La función de administrar es una de las fuerzas motrices en las organizaciones, una dimensión vital para el proceso organizativo (Brown y Moberg, 1980).

Si aceptamos con Kleber Nascimento (en Chiavenato, 1987) que la Administración es una ciencia social aplicada, que enfoca su discurso prioritariamente hacia las relaciones personales entre los miembros de la organización, los conflictos de valores existentes en ella, el clima psicosociológico dentro de la organización y las condiciones de feed-back entre personas que trabajan en su interior, nos encontramos con que las funciones se entrecruzan de tal modo que no es muy diferente hablar de organizar la administración que de administrar una organización.

Existen, sin embargo, algunas diferencias que podrían deducirse del tamaño de la organización.

Aunque la estructura y proceso de la Organización/Administración es similar a los de la Organización/Centro, existen, en efecto, algunas diferencias importantes:

- Las metas son más precisas y están más arraigadas en la realidad dentro de la dinámica del Centro.
- La provisión de medios es más ajustada en el Centro, más directa, más rápida.
- El desajuste entre la planificación y el nivel de ejecución es mayor en la Administración educativa.
- El proceso de supervisión es más sencillo en el Centro Escolar.

A. Lemus (1973) dice que la Administración educativa *es la encargada de llevar a la práctica las disposiciones organizativas y legales en la educación*. Es decir, que el Centro Escolar es beneficiario de la actividad de la Administración.

Coexisten en el marco educativo dos estructuras: una, la Administración educativa, otra el Centro Escolar. La organización escolar contempla los dos ámbitos y estudia las interrelaciones que se dan entre ellos.

Lo mismo puede decirse del ámbito microorganizativo, el aula, ya que el Centro opera respecto a él como una Administración reguladora.

Moreno (1978) define la organización como *"la disciplina pedagógica que tiene por objeto el estudio de la realidad compleja de la Escuela... para establecer una ordenación de dicha realidad; ordenación de servicio de la educación integral de los escolares"*.

El problema reside en la determinación de los fines: ¿Qué es lo que realmente pretende la escuela? Y, por otra parte, en la manera en que la organización puede contribuir a alcanzarlos. Y, sobre todo, en los modos y estrategias para saber si realmente se consiguen (en qué plazo, a qué precio, y en qué grado) esos fines.

No responder a estos interrogantes hace que la Organización Escolar sea un conjunto inerte de conocimientos que, o no se tienen en cuenta nunca o se utilizan de forma ciega sin saber muy bien para qué sirven.

Llegamos pues al problema complejo de la entraña educativa: en qué consiste el aprendizaje y en qué consiste la educación.

Numerosos tratados sobre organización se centran en la forma de conseguir eficacia en la empresa. La traslación automática de los principios que allí se utilizan al ámbito escolar nos llena de interrogantes:

- ¿Se trata del mismo tipo de eficacia? ¿De eficacia para quién?
- ¿Se puede conocer la eficacia en el mismo momento, de los mismos modos, con la misma claridad?
- ¿Se puede someter la persona a unas parcelas de eficacia que son más cercanas a la organización?
- Cuando se busca la eficacia para la persona, ¿se está intentando conseguir (simultáneamente o a corto, medio, largo plazo) la eficacia para la organización?
- ¿La eficacia educativa para los alumnos produce una eficacia de otra índole en personas "ajenas" al proceso educativo?
- ¿La eficacia para las personas acaba beneficiando inevitablemente al sistema en el que está inmersa la persona, de modo que la educación se convierta en una trampa?

La organización escolar puede contribuir a conseguir unas metas que no deberían buscarse, en cuyo caso valdría más no estar organizados.

La organización produce tales efectos laterales, secundarios, invisibles que, aunque se consigan los fines pretendidos, se crean serios interrogantes sobre su eficacia global. En este sentido es interesante la aportación de los profesores Kets y Miller (1993 en la edición castellana) en su obra *The neurotic organization*.

La organización pretende alcanzar unos fines pero habría que preguntarse por los efectos de otro tipo de organización o por los que produciría un menor grado de armonización en las instituciones.

La organización "impuesta" consigue una eficacia que, probablemente, habría que cuestionar frente a la autoorganización que en unos momentos produce caos o desorden. Esto introduce dos frentes nuevos de complejidad:

- a. La capacidad de los sujetos para decidir sobre las características de la organización.
- b. La diacronicidad organizativa, es decir, qué es lo que antes de ese preciso momento se ha hecho.

Los niveles de autonomía se van recortando en sentido descendente, de manera que el Centro decide pocas cosas, el profesor en el aula algunas menos y el alumno apenas si tiene capacidad de tomar iniciativas que tengan repercusiones en la organización. De esta forma, la organización se convierte en un corsé para la autonomía individual, en un marco que recorta la libertad y en un cauce que constriñe la creatividad.

4. LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR: ENTRE LA TEORÍA GENERAL DE LA ORGANIZACIÓN Y LA ORGANIZACIÓN ESPECIAL

Para bien y para mal, la Organización Escolar se nutre del pensamiento elaborado sobre la teoría general de las organizaciones. Por eso nos interesa plantear algunas cuestiones sobre esos vínculos nutrientes.

La teoría de la Organización se nutre, a su vez, de otras ciencias: Psicología de las Organizaciones, Sociología de la Organización, Política de la Organización, etc.

Campbell et al. (1987) hacen notar que la Organización Escolar está configurada por dos grandes corrientes internas: la de la educación y la de la administración. Cada una de ellas tiene una historia diferente, unas tradiciones y unos valores.

Por otra parte, nos interesa plantear una cuestión que no ha sido hasta ahora abordada y es la existencia de ámbitos científicos particulares dentro de la Organización Escolar, es decir lo que podríamos denominar Organización Especial. Si antes nos planteábamos hasta qué punto es aplicable a la Organización Escolar todo lo que se ha descubierto en la teoría de la organización, aquí nos preguntamos si todo lo que se sabe en la organización escolar es aplicable a cualquiera de sus ámbitos y situaciones. ¿Se puede decir con rigor que existe una Organización aplicada a la Educación Infantil (distinta a la de otros niveles), una Organización Escolar Rural (diferente a la urbana), una Organización Escolar Abierta (contrapuesta a la de carácter cerrado)? Es un planteamiento similar al que se viene realizando en el ámbito de la Didáctica. En efecto, se habla de una Didáctica General y de Didácticas Especiales o Específicas de las diferentes ciencias. Así se plantea la Didáctica de la Literatura o la Didáctica de las Matemáticas. Cada una de estas ciencias o ámbitos de conocimiento, tiene un sedimento común y, al mismo tiempo, unas dimensiones específicas de cada ciencia.

Las escuelas, como organizaciones, tienen muchas cosas en común con otras organizaciones enclavadas en la misma cultura. Hablo de la misma cultura para referirme a la misma sociedad, aunque sé que existen muchas subculturas dentro de cada una. Quizás sean más diferentes dos escuelas de sociedades muy distantes y distintas que una escuela y un hospital en la misma sociedad. La forma de entender el poder, las relaciones interpersonales, las luchas intestinas, los valores públicos, las normas y su acatamiento..., hacen diferentes (o parecidas) a las organizaciones.

Tradicionalmente la Organización Escolar se ha nutrido de teorías procedentes del campo industrial, comercial y de la administración pública. Basta echar un vistazo a los manuales de Organización Escolar para ver que contienen (Borrell, 1989; Muñoz Sedano y Román Pérez, 1989; Chiavenato, 1987; Sexton, 1982), casi siempre sintetizadas, las teorías provenientes de otros campos.

Este mimetismo ha sido a veces inconsciente y, a veces, intencionado, ya que se ha pretendido gobernar la escuela como si de una empresa o una industria se tratase. Se ha buscado incluso el paralelismo, forzando la interpretación de sus elementos y características. ¿No es exagerado considerar que los resultados de los alumnos en las pruebas son un elemento similar al rendimiento económico alcanzado en los beneficios de una fábrica?

Creo que este hecho ha supuesto una distorsión en el estudio y la comprensión de las organizaciones escolares, ya que éstas tienen rasgos específicos que no son asimilables a los de organizaciones de otros campos. Muchas veces las escuelas han sido estudiadas como organizaciones en general sin que se haya tendido en cuenta su propia identidad. De hecho, el estudio de las organizaciones de las que partía la teoría general de la organización no contemplaban a las escuelas.

"El poder potencial de los modelos y teorías generales de la organización sólo puede ser desarrollado cuando son seleccionados, interpretados y modifi-

cados a la luz de las conceptualizaciones claramente articuladas de las escuelas, conceptualizaciones que sólo pueden surgir del estudio directo de las escuelas mismas" (Allison, 1983).

En la medida que una teoría general pretende explicar todas las realidades concretas se hace más difícilmente aplicable a cada una de ellas (Levine y White, 1987).

No podemos decir, sin embargo, que todo es nuevo, diferente e irrepetible en las organizaciones escolares. Hay, pues, una parte de la teoría general de las organizaciones que es aplicable a la escuela como organización.

Es preciso, pues, huir de dos tendencias opuestas e igualmente perniciosas:

- a. Aplicar la teoría general de las organizaciones a la escuela como si se tratase de una organización sin características peculiares.
- b. Prescindir de todas las aportaciones de la teoría general de la organización como si la escuela no tuviese naturaleza organizativa.

Lo mismo se podría decir, mutatis mutandis, de la organización general de la escuela respecto a lo que aquí he llamado organización especial. No todos los hallazgos de la Organización sirven para iluminar la acción de realidades específicas, pero sería un error, cuando se trata de comprender o de normativizar una organización particular, prescindir de las aportaciones de la teoría de la Organización Escolar.

4.1. Los dilemas de las organizaciones

Hay algunos dilemas, algunas cuestiones problemáticas, que comparten todas las organizaciones. Lo expresaré mediante ejes bipolares, teniendo en cuenta que algunas teorías ponen el énfasis en una de las dimensiones, sin negar por ello la existencia de la otra.

a. **Perspectiva autónoma versus perspectiva heterónoma.** Las organizaciones tienen un componente de autonomía y autorregulación que se contrapone a la dependencia que muestran respecto a la regulación externa. Las organizaciones pueden ser analizadas desde una de estas perspectivas. La micropolítica, por ejemplo (Hoyle, 1986; Ball, 1989, 1990), acentúa la dimensión autónoma de las escuelas.

b. **Perspectiva normativa-perspectiva descriptiva.** Chiavenato (1987) divide las teorías de la organización en normativas (se encargan de decir cómo han de ser las organizaciones, de prescribir, de normativizar) y descriptivas (se centran en la descripción y explicación de cómo funcionan). Estas hacen más hincapié en lo que son y las otras en lo que deben ser. Guiot (1985) plantea también esta división de corrientes.

c. **Perspectiva eficientista-perspectiva humanista.** Algunas teorías, ponen más el énfasis, tanto del análisis como de la importancia teórica, en la consecución de logros propuestos. Otras en las relaciones humanas que propician y desarrollan. En los albores de la formulación de teorías sobre la organización ya apareció esta diferencia. Las teorías científicas se caracterizaban por el énfasis en la eficiencia. Las teorías de las relaciones humanas centraban la atención en la comunicación interpersonal y en el bienestar de las personas que las integraban.

Lo que se dice de las teorías formuladas puede afirmarse también de las personas que integran las organizaciones. Hay directivos que ponen mayor énfasis en conseguir el cumplimiento de las normas aunque ese hecho lleve consigo el enrarecimiento de las relaciones y otros que tienen mayor preocupación por conseguir un clima positivo y unas relaciones satisfactorias.

d. **Perspectiva teórica-perspectiva práctica.** Las formulaciones abstractas, puramente teóricas se oponen a las prescripciones y recetas concretas que tratan de guiar y de dirigir la acción organizativa. Muchas obras sobre la organización escolar reproducen la normativa concreta que ha de guiar la práctica (Douglas, 1968). Otras, sin embargo, no hacen referencia alguna a las organizaciones concretas sino que se refieren a la dimensión teórica y especulativa (Bates, 1988).

e. **Perspectiva general-perspectiva particular.** Una forma de entender este eje bipolar es la formulación de consideraciones válidas para todas las organizaciones o de afirmaciones que sólo afectan a una sola de ellas.

"Hay relativamente pocas proposiciones altamente abstractas que formulen una relación entre varias características que sea válida para todas las organizaciones... Las proposiciones generales pueden parecer poco sorprendentes, casi evidentes por sí mismas, hasta el punto de que podría dudarse si justifican los esfuerzos de tediosas investigaciones comparativas" (Maintz, 1967).

La perspectiva particular se refiere también a algún aspecto concreto, a algún grupo de personas, a un sólo fenómeno o grupo de fenómenos en el marco de la organización: la dirección, el conflicto, el tiempo o el espacio son ejemplos del enfoque particular. La perspectiva general abarca todos los elementos y contempla la organización de forma holística.

f. **Perspectiva nomotética-perspectiva idiográfica.** La perspectiva nomotética (Hoyle, 1986; Santos Guerra, 1994) se refiere a los aspectos relativos a la institución, al desempeño de papeles dentro de ella, al carácter reglado y oficial. La perspectiva idiográfica atañe a la dimensión personal, a la forma en que cada persona asume la representación del papel y, en definitiva, a la peculiaridad individual de sus integrantes.

4.2. Características de la escuela

Hay también algunas particularidades de la escuela que la convierten en una organización peculiar e irrepetible. En ese sentido tendríamos que hablar de la especificidad de la Organización Escolar frente a las teorías generales de la Organización:

a. **Carácter discontinuo de su actividad.** Hay organizaciones de carácter continuo (un hospital, por ejemplo), que no dejan de funcionar. La escuela tiene un ritmo intermitente de intervención. Cierra por la tarde, los fines de semana y festivos, las épocas de vacaciones.

b. **Reclutamiento forzoso de su clientela.** Los clientes de la escuela acuden a ella de manera obligada. La escolaridad obligatoria marca un tipo de imperativo, pero

los otros niveles exigen la presencia de los escolares por motivos de carácter social. Es preciso pasar por las aulas para conseguir las credenciales que la sociedad exige y el prestigio que la cultura demanda.

c. **Naturaleza problemática de su intervención.** La tarea educativa que se realiza en la escuela es de naturaleza problemática, es decir que no existe un nexo causal consistente entre los estímulos y las respuestas. No puede compararse la producción de coches en una empresa con la tarea educativa en una escuela. La complejidad de la actividad educativa y los factores que la condicionan hacen muy difícil la comprobación de los logros.

d. **Carácter heterónomo de su normativa.** La escuela es una institución paralítica (Salaman y Thompson, 1984), que depende de otras instancias para funcionar. El nivel de prescripciones que afecta a las escuelas es elevado en comparación con el que existe en otras organizaciones. La existencia de un currículum reglado, la abundancia de disposiciones reguladoras, la supervisión o control que se ejerce desde la inspección, dejan un escaso margen de maniobra a las escuelas.

e. **Presión social sobre su funcionamiento.** La escuela es una organización que tiene una estrecha vigilancia por parte de los agentes sociales que la crean y sostienen. Basta ver, para comprobarlo, la reacción social que existe cuando una escuela transgrede el orden deseado. Las expectativas, las demandas, las exigencias que se formulan sobre la escuela, ejercen una importante presión sobre su configuración y funcionamiento.

f. **Naturaleza ambigua y contradictoria de sus fines.** Los fines que se le encomiendan a la escuela son de carácter ambiguo: desarrollar la libertad, favorecer el espíritu crítico, hacer personas solidarias y justas, inculcar la tolerancia, desarrollar el pacifismo, etc. son tareas que tienen un elevado grado de indefinición. La contradicción aparece en el hecho de que a la escuela se le encarga también el cometido de la socialización, es decir la tarea de preparar a los individuos para vivir en la sociedad... Pero la sociedad no tiene asumidos frecuentemente esos valores.

g. **La etapa infantil y juvenil de sus destinatarios.** El hecho de que los alumnos sean niños o jóvenes confiere a la escuela una especial fisonomía. La capacidad de participación, de intervención, de relación hace que la relación de los profesores y los alumnos sea muy diferente a la que existe entre empresario y trabajadores, entre médico y pacientes o entre soldados y jefes, por citar algunos ejemplos.

Todos estos hechos confieren a la escuela una identidad que la hace diferente a otras organizaciones, como las militares, las eclesiásticas, las mercantiles, las industriales... Bush (1988) dice que la gestión de las escuelas difiere notablemente de la gestión de otro tipo de organizaciones.

De estas peculiaridades se puede desprender el hecho de la insuficiencia de las teorías generales de la organización para la comprensión y la transformación de las escuelas. Algunas veces se podría calificar de contraindicación la traslación de los planteamientos de la organización en general a la escuela como organización concreta. Veamos algunos aspectos concretos:

a. El poder no puede ser entendido de la misma forma cuando trata de conseguir la eficacia en ámbitos de logro como la ganancia o la producción o cuando se pretende ayudar a que los destinatarios sean capaces de obrar por sí mismos.

Greenfield (1973) no está de acuerdo en transpasar a las organizaciones escolares los principios de funcionamiento de las organizaciones económicas porque el poder sobre los subordinados es de muy distinta naturaleza.

b. La naturaleza de las relaciones educativas no es equiparable a la que se produce en las organizaciones de otro tipo, ya que la finalidad de la misma es distinta y los agentes que la protagonizan tienen edades muy diferentes y pretensiones peculiares.

c. Existe una frecuente descontextualización en la teoría general de las organizaciones, ya que casi nunca se refieren a individuos que las integran analizando su configuración social. Con palabras de Tipton (1988):

"Las organizaciones, en la mayoría de las organizaciones del análisis organizacional, aparecen con sus miembros, pero raramente éstos son definidos en términos de su clase social, edad, género o grupo étnico. Las organizaciones existen en un limbo socio-cultural..."

d. Las organizaciones son definidas y analizadas bajo la suposición de que persiguen un mismo y único fin, cuando en realidad, existe dentro de ellas pluralidad de fines (Ball, 1989).

e. Los fines específicos de la escuela no tienen que ver con los de otras organizaciones. Los fines determinan la planificación, la intervención, la evaluación y el cambio.

5. LA "ORTODOXIA" EPISTEMOLÓGICA

La Organización Escolar ha sido abordada, a mi juicio, desde perspectivas poco atrayentes, escasamente relevantes, excesivamente abstractas y nada eficaces para comprender y transformar la práctica escolar. Las deficiencias de enfoque podrían sintetizarse en los siguientes sentidos:

a. **Aplicación a la escuela de teorías científicas procedentes del campo industrial/comercial o de las grandes burocracias.** Basta ojear los manuales de organización para ver repetidas las grandes teorías nacidas de la preocupación por el rendimiento de las empresas. Se trata de *teorías de amos*, encargadas, elaboradas o utilizadas por patronos: la administración científica (Taylor, Fayol), la organización como problema técnico (Urwick), la teoría de la burocracia (Weber), el proceso escalar (Mooney), la teoría de las relaciones humanas (Mayo), la salud organizativa (Argyris)..., son teorías al servicio de quienes las dirigen.

Cuando los educadores o los alumnos se han acercado a estas teorías han aprendido sus postulados, han repetido sus esquemas, han conocido sus prescripciones, pero han podido aprender poco acerca del funcionamiento y del significado de las escuelas.

- Porque cada escuela es un mundo diferente. Cada Centro escolar es único, está lleno de valores, expectativas, motivaciones, conflictos, diversidad de fines... Suelo decir que hay dos tipos de escuelas: las inclasificables y las de difícil clasificación.

- Porque la empresa tiene unas claves productivas que no puede compartir la escuela, ni siquiera aquellas escuelas que están concebidas como negocios.
- Porque la naturaleza de los fines es completamente diferente: los de la escuela son más complejos, mas diversos, más ambiguos, a veces contradictorios.
- Porque las presiones sociales que existen sobre la escuela la convierten en una institución paralítica, dependiente de lo que otros quieran hacer con ella.
- Porque se trata de descripciones abstractas, conceptualmente áridas y carentes de significado y validez para los interesados.
- Porque no recaban la opinión de aquellos que viven las dimensiones reales de la organización escolar.

b. **Concepción de la escuela desde un enfoque ordenancista, funcionalista y mecanicista.** Muchos libros de Organización recogen la enumeración de las funciones de los Consejos Escolares, de los Claustros, de los Directores, de los Jefes de estudio... Los organigramas, los cuadros sinópticos de funciones, los diagramas, rellenan las páginas sin que se haga referencia alguna a la dimensión ideológica, política y ética de la dinámica escolar. Da la impresión de que los Centros son máquinas que se manejan siguiendo un manual de instrucciones. Se diría que los Centros escolares tienen un carácter intemporal, abstracto, independiente de los personajes que en un momento determinado lo ponen en funcionamiento. Cada persona conoce sus funciones, las desarrolla sin obstáculos y éstas producen automáticamente sus objetivos.

- No se hace diferencia entre la legalidad y la realidad, como si lo prescrito, por el hecho mismo de serlo, pudiera ser trasladado mecánicamente a la realidad.
- No se tiene en cuenta que lo legislado encierra en su pretensión y en su aplicación la posibilidad de interpretación o de manipulación.
- No se repara en que los Centros tienen una historia, un tamaño, unas condiciones y unos protagonistas que convierten todo lo prescrito en una mera estructura formal que apenas si tiene incidencia ante el componente idiográfico de la organización.
- No se hace hincapié en que las prescripciones (las mismas prescripciones), llevadas a la práctica en diferentes contextos y con diferentes condiciones y por personas distintas, dan lugar a situaciones dispares.

La organización de la escuela desde las altas instancias del sistema se convierte así en un excelente medio de control y manipulación. En un modo de ahorrarla y de cortar sus vuelos. Lejos de ser la organización un camino para el avance, lo vemos convertido en un obstáculo para el progreso.

c. **El enfoque vicario que convierte a la organización en un elemento subsidiario de la didáctica.** Se ha considerado la organización (en cuanto ciencia y realidad) como un cuerpo de conocimientos o, en su caso, como un conjunto de elementos que solamente tiene sentido en la medida que es puesto al servicio de la concepción didáctica.

- No se repara en la intrínseca importancia de su propia naturaleza. Una manera determinada de organizar encierra, oculta o explícitamente, unos aprendizajes de gran transcendencia.

- No se ha dado a la organización la importancia que tiene, habiéndose resaltado preferentemente en la investigación las dimensiones filosófica, sociológica, psicológica y didáctica de la escuela.
- No se ha tenido en cuenta la diversificación de motivaciones, expectativas, capacidades, valores, etc. de los protagonistas, unificando las pretensiones y actuando como si la organización pudiese funcionar en aras de un solo fin, una meta única, de la misma forma y al mismo tiempo para todos.

d. **Construcciones teóricas de especialistas que no han tenido en cuenta el sentir, el pensar y el actuar de los protagonistas.** Cuando los profesores y los alumnos leen libros de Organización Escolar difícilmente se reconocen en ellos. Este hecho nos hace pensar en las limitaciones de una epistemología que no explica la realidad y que no ayuda a las personas a transformarla.

- Esta concepción tiene un carácter epistemológicamente jerárquico. Es decir, que parece que tienen más que decir sobre las organizaciones los teóricos que están fuera de ellas que los que viven y trabajan en su contexto.
- Las teorías elaboradas tienen un enfoque estático, de tal manera que no plantean el proceso y la evolución a través del tiempo. No es igual una escuela al comenzar el curso que en su fase temporal media o que en su dinámica final.
- Las organizaciones parecen establecidas en el consenso y no el conflicto (Kets y Miller, 1993), en la estabilidad y no en la tensión, en la calma y no en la agitación. Hablo de una tensión ideológica, profesional y emocional.
- Las organizaciones se presentan como lugares y contextos en los que la neutralidad y la asepsia política son no sólo posibles sino deseables. La dimensión técnica domina todo el entramado de actuaciones y de relaciones.
- Todo parece racional en el diseño teórico de la escuela, cuando la práctica nos habla muchas veces de la irracionalidad (Brunson, 1986).

La investigación educativa sobre organización se ha basado hasta no hace mucho en modelos experimentales que, planteadas unas hipótesis, a través del control de variables en muestras grandes, con diseños de diverso tipo y a través de análisis estadísticos, pretendía establecer correlaciones y causalidades entre variables independientes y dependientes. De esa manera se podían confirmar o rechazar *científicamente* las hipótesis previas. Poco se podía entender sobre los entresijos de una institución tan compleja como una escuela, como *esta escuela*, en tan pocas cosas parecida a aquella otra a través de una fragmentación artificial de la realidad.

No ha existido, por considerarla poco *científica*, poco técnica, la investigación de los profesionales sobre el contexto organizativo en el que están inmersos o de investigadores externos a través de exploraciones etnográficas (Woods, 1987). Cuando se ha puesto en marcha en nuestro país la investigación/acción apenas si se ha tenido en cuenta el componente organizativo de las escuelas (Santos Guerra, 1987). Casi siempre se ha centrado la preocupación temática en alguna de las vertientes didácticas. Este hecho ha perpetuado el desconocimiento de la dinámica organizativa de la escuela, del por qué de las inercias institucionales, del significado de las relaciones y de los mecanismos del poder... No se ha desvelado *el lado oscuro de la organización* (Hoyle, 1982).

El componente nomotético (Hoyle, 1986) de la escuela subraya aquellos elementos comunes a todas ellas: la representación de papeles, el juego institucional, el poder de la normativa común, las prescripciones legales, las expectativas sociales, etc. Estos elementos se entremezclan con los componentes idiográficos de la misma. La especial forma de ser de cada uno, sus modos de entender las prescripciones, su esquema de valores, su modo de insertarse en un contexto, hacen que incluso la vertiente nomotética cobre en cada escuela un tono peculiar. En efecto, cada persona lleva a la práctica de una manera diferente aquellas prescripciones que son comunes e iguales para todos.

Por eso las teorías generales, en la medida que sirven para todas las escuelas, no pueden explicar lo que pasa en ninguna. Por eso, cuando se pretende comprender lo que sucede en la sala de profesores a través de la teoría general de sistemas aplicando sus postulados a la organización, acaba por no entenderse aquello mismo que está pasando y que uno mismo está viviendo. Las explicaciones crípticas, expresadas en términos tecnicistas llevan a que los protagonistas no lleguen a pensar que aquello que los teóricos escriben tiene la más remota relación con lo que les sucede a ellos en el marco de la escuela.

6. EN BUSCA DE ALTERNATIVA

Da la impresión de que para conocer lo que sucede en la organización escolar hay que salirse de ella y expresar el pensamiento a través de un lenguaje arcano. Cuando el científico les pregunta a los protagonistas que den su opinión sobre lo que viven en el espacio escolar, en la distribución de los tiempos, en la red de las relaciones..., y luego elabora una teoría, acaba convirtiendo las manifestaciones en un intrincado galimatías, ininteligible incluso para aquellos que expresaron claramente sus opiniones.

Los actores no han investigado. Es más, ni siquiera han opinado. De esa forma lo que se ha hecho en muchos tratados de organización es repetir lo que se sabe. No se ha estudiado lo que no se sabe. No se ha llegado a los entresijos de la organización.

Como profesor universitario de esta disciplina me he visto muchas veces pidiendo a los estudiantes que prestasen atención a aquello en lo que estaban inmersos (Santos Guerra, 1990), que se fijasen en la construcción de los escenarios, en la distribución del tiempo, en las relaciones de poder, en el flujo de la información. Y que lo hiciesen precisamente allí, en el ámbito universitario. Porque otro de los vicios que ha tenido la enseñanza de la disciplina es pensar que la organización escolar solamente existe en los ámbitos curiosamente definidos por su negación: en los niveles no universitarios.

Los estudiantes que han vivido durante varios años inmersos en una organización, que están en el epicentro de las situaciones, que conocen en la propia carne los males de la institucionalización, necesitan aprender en los libros cómo funcionan las escuelas. Los profesores, que viven cada día los problemas y disfrutan cotidianamente de las peculiaridades de la escuela, han de acercarse a los *boletines oficiales* para saber lo que han de hacer en ellas.

El carácter macro frente a la dimensión micropolítica (Ball, 1989) ha condenado a los estudios sobre organización al limbo de las teorías generales, desconectadas de la

realidad y con escasa incidencia sobre ella. No es que se desprecie la teoría, sino que la teoría ha de surgir de forma ascendente desde la comprensión de lo que pasa realmente en las escuelas.

El predominio del estudio sobre las estructuras ha hecho recaer el esfuerzo sobre los aspectos formales sin tratar de explicar cómo funcionan esas teorías en la práctica, cómo se ponen en acción.

De la misma manera, se ha afrontado la organización desde una perspectiva o con una actitud determinista y no desde una óptica de libertad. Da la impresión de que las organizaciones son así, y así seguirá siendo, independientemente de lo que deseen los protagonistas y de lo que vaya dictando el análisis comprometido de la realidad. Digo comprometido porque hablo de valores.

"Las escuelas están organizadas, pero a menudo este hecho lo dan por sentado los que están relacionados con ellas. Esa tendencia de los profesores a hacer caso omiso de la organización escolar cuando consideran la evaluación es lo que quita gran parte de valor a la evaluación basada en la escuela" (Shipman, 1986).

La organización y su funcionamiento ha de analizarse desde las dimensiones éticas que indudablemente conlleva (Schlemenson, 1987, 1990). De lo contrario, el discurso teórico, la construcción de teorías y el resultado de la investigación será completamente inútil e incluso podrá llegar a ser perjudicial si se ponen todos los hallazgos de la ciencia al servicio de la opresión, de la injusticia, de la manipulación y de la prepotencia.

No es de extrañar que estemos leyendo libros con abstrusas teorías sobre el espacio escolar mientras los servicios de los alumnos no tienen toallas, ni jabón, ni papel higiénico. ¿Qué teorías son esas que no permiten iluminar zonas tan oscuras, que no ponen en cuestión la rigidez de las rutinas institucionales, que no dejan fluir libremente la voz de quienes se sienten sojuzgados en un medio institucional al que van forzados, en el que no tienen capacidad de participación y en el que ni siquiera se escuchan las quejas?

Esta falta de atención y de profundización en lo que la organización entraña ha hecho olvidar hasta su reforzada dimensión vicaria. Por ejemplo, cuando se pone en marcha la actual Reforma se plantean los análisis sociológicos que la promueven y la explican, se hacen los planteamientos filosóficos que pretenden darle sentido, se estudian las teorías del aprendizaje que sustentarán la acción docente, se plantean los principios didácticos que han de imbuir la concepción curricular..., pero se deja sin contemplar la dimensión organizativa en la que todo se va a hacer posible. Es como diseñar un coche de línea aerodinámica, de potente motor, de fácil manejo..., y después ponerle a funcionar en la cúspide de una montaña.

Esta concepción ha cargado de prescripciones la escuela. Porque al no suponer a los protagonistas la posibilidad de comprender la dinámica institucional y, por consiguiente, la capacidad de tomar decisiones que favorezcan el funcionamiento racional y

justo de la escuela, se ha cargado de regulación todo su funcionamiento, hasta tal punto que restan escasos márgenes de iniciativa para la libertad de creación.

Los profesionales que actúan correctamente en la escuela son aquellos que cumplen concienzudamente con todas las prescripciones legales, con todas las normas impuestas, con todos los requisitos exigidos. Un profesional actuará positivamente en la medida que cumpla con mayor fidelidad y premura las consignas y los mandatos de la ley. Será mejor profesional aquel que comprenda con mayor exactitud y ejecute con mayor precisión las prescripciones impuestas.

Este hecho resulta grave no sólo porque impide a los profesionales actuar con autonomía y con libertad sino porque hace fácil que *la ciencia organizativa refleje los intereses y necesidades particulares de los administradores* (Ball, 1989). No porque los administradores sean intrínsecamente más egoístas, más ineptos o más irresponsables que los profesionales que trabajan en las escuelas sino porque tienen más facilidades para serlo. El control se acentuará ante la desaprensión, la indiferencia o la agresividad de los profesionales. Eso es más grave en tiempos de Reforma. Cuando los profesionales, por múltiples motivos, se muestran reticentes a seguir las consignas del poder, es fácil que aparezcan mecanismos de control que intenten imponer las prescripciones a la fuerza. En ese sentido es fácil que se potencie la Inspección como fuerza de control, que se aumente el número de miembros que representan a la Administración en los CEPs, que se refuerce la concepción del Director como un representante de la Administración...

La falta de iniciativas, la escasez de experiencias alternativas en la organización muestra claramente que la inercia institucional es un mal que atenaza a nuestras escuelas. La falta de flexibilidad es la enfermedad más grave que puede afectar a las organizaciones.

Si se instala la rigidez en las instituciones, la innovación está muerta antes de nacer. La organización se convierte así en un obstáculo para el cambio, en lugar de ser un elemento de dinamización y de mejora.

7. COMPRENSIÓN Y CAMBIO

La organización de la escuela es la palestra en la que el componente nomotético o institucional se entreteje con la dimensión idiográfica o personal (Hoyle, 1986). Todas las escuelas tienen, como acabo de comentar, condiciones genéricas que paradójicamente las hacen peculiares: son instituciones de reclutamiento forzoso, débilmente articuladas (Weick, 1980), con fines ambiguos y contradictorios, con una articulación jerárquica, con fuerte dependencia externa, con aparente neutralidad ideológica, heterónomas en cuanto a los fines, sobre las que se ejerce un control social estrecho...

Todas estas características que definen a la escuela como institución son vividas y encarnadas por un conjunto de personas absolutamente irrepetibles. Por eso, dentro de este marco nomotéticamente definitorio se encuentran escuelas con una fisonomía tan diferente. Es decir, en cada uno se entiende y se practica de una forma la heteronomía y la jerarquización epistemológica y la tensión ideológica...

La dimensión idiográfica se multiplica en las diferentes perspectivas desde las que se puede contemplar la escuela: los administradores la conciben, esencialmente, como una organización que ha de buscar la eficacia. Las familias, como un taller de socialización y de control epistemológico. Los investigadores como un banco de pruebas...

También existen múltiples perspectivas originadas por las distintas posiciones de los estudiosos de la organización.

"Una ojeada a la bibliografía sobre la estructura escolar reflejará las cambiantes apariencias del debate educativo. En un caso predominará el interés por la burocracia, cuando los investigadores consideren la escuela como una entidad racionalmente articulada, con afinidades respecto a otras instituciones procesadoras de personas. En otro momento, el principal problema de la escuela consistirá en el modo en que parece reproducir las estructuras formales de la organización laboral, socializando a los alumnos conforme al currículum oculto de la obediencia institucional. En otra situación, la escuela se transformará en un teatro cuya infinidad de episodios proporciona una abundante fuente de elementos para el análisis textual minucioso" (Tyler, 1991).

Las metáforas de la organización (Morgan, 1990) acentúan frecuentemente las vertientes nomotéticas y dejan parcelas muy oscuras para la comprensión de una escuela concreta. Pueden ayudar a entender algunas facetas, pero dificultan el conocimiento de la realidad peculiar, la cultura propia, el clima, el carácter (ethos) de una escuela determinada. *"La organización -dice Morgan- es generalmente compleja, ambigua y paradójica".* Hay que aprender a vivir y a interpretar esa complejidad. Para ello es imprescindible el pensamiento y la actitud crítica.

El entramado de elementos nomotéticos e idiográficos es lo que constituye en cada Centro la cultura. Una cultura que encierra dentro de sí diversas subculturas, todas ellas fluyentes, cambiantes, en constante evolución. Es un error pensar que todas las escuelas son iguales. Es un error también creer que una escuela siempre es la misma.

Los integrantes de la comunidad educativa tienen en sus manos las claves de la comprensión. Ellos saben qué es lo que está sucediendo en el seno de la organización. Pero, lo más importante no es sólo que pueden saber lo que sucede, es que pueden transformarlo. Parte de esa capacidad de transformación debe proceder de la desregulación administrativa (Beltrán, 1993), otra parte dependerá del compromiso de los participantes por hacer una escuela más abierta, más democrática, más dinámica, más creativa.

La organización puede convertirse en un obstáculo para el cambio, pero también puede ser ella misma un elemento dinamizador de la innovación y de la mejora. Cuando en su seno se producen conflictos, subterráneos o patentes, hay que analizarlos con la actitud crítica que permita comprenderlos y afrontarlos de manera creativa de modo que se pueda aprender de ellos y del modo de superarlos. Concebir alternativas para la transformación de la organización de la escuela es un modo de romper su rigidez, su falta de flexibilidad y de dinamismo.

Los profesionales pueden reflexionar sobre la dinámica de su organización teniendo en cuenta aquellos elementos nomotéticos que ayudan a comprender lo que diariamente sucede. Desde esa comprensión podrán tomarse decisiones racionales de cambio. Decisiones que han de buscar fundamentalmente tres cosas:

- a. La racionalidad de las prácticas educativas que se insertan en la organización.
- b. La justicia de las finalidades y las acciones que se plantean en el seno de la organización.
- c. La mejora de las relaciones que se articulan sobre el diálogo, la participación y el respeto mutuo.

Entender la organización, conocer las claves de su funcionamiento, la dinámica de los conflictos, ayudará a modificar pautas de comportamiento y rituales contraproducentes, a introducir cambios en busca de mejores condiciones de trabajo, a propiciar relaciones más sanas y democráticas, a buscar una mayor coherencia entre las pretensiones generales y la práctica educativa cotidiana.

CAPÍTULO IV

LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN

El rey de Ancient, que había oído hablar en una Conferencia de Reyes sobre la importancia de los elefantes, encarga a sus expertos Lawrence, Curleigh y Mough que le traigan información de estos extraños animales. El Rey les da el nombre de una ciudad que alberga un elefante. Acuden a ella y cada uno, durante la noche, se acerca sigilosamente al lugar donde se encuentra el elefante.

— *El elefante es como un muro, se dijo Lawrence, que había topado en la oscuridad con el costado.*

— *El elefante es como una sog a muy larga, pensó Curleigh, quien había tocado su cola,*

— *El elefante es como un árbol, concluyó Mough, que se había encontrado con una pata.*

Se organizó un Simposium para analizar las distintas informaciones. Los tres expertos hicieron sus respectivos dibujos. Lawrence fue el primero en mostrar su dibujo. Era muy parecido a un trozo de pared con patas cortas y pies pequeños, una cabeza y una cola pequeñas de aspecto curioso. El dibujo de Curleigh mostraba una sog a gruesa con uno de los extremos unido a lo que parecía un perrito con grandes orejas y una nariz larga. El dibujo de Mough parecía ser el de un pequeño bosque hasta que se notaba que en la copa de cuatro árboles gigantescos estaba apoyado un cuerpo pequeño. La pared de Lawrence, la sog a de Curleigh y el árbol de Mough estaban muy bien dibujados y causaban impresión.

El coordinador señaló con rapidez que todos los cuadros parecían incluir los mismos componentes pero con distintas proporciones.

Adaptado de TOWSEND, P.L. y GEBHARDT, J.E. (1994): *Calidad en acción*. Ed. Paidós. Barcelona.

La escuela es una organización. Este es el título castellano de un buen trabajo, un tanto desfasado ya, de Robert Owens, cuyo título original inglés es *Organizational Behavior in Schools*. Me he apropiado del título porque encierra una cuestión importante: ¿Es la escuela una organización? O, dando por supuesta la afirmación al interrogante: ¿qué tipo de organización es la escuela?

Existen formas diversas de entender la escuela desde la perspectiva de la organización. Todas son complementarias o subsidiarias. Lo que sucede es que ponen el énfasis en alguno de sus aspectos o componentes hipostasiando otros con intención analítica.

1. LA ESCUELA ES UNA ORGANIZACIÓN FORMAL

La escuela es una organización formal, ya que todo su entramado institucional tiene un "andamiaje de roles" que corresponde a su estructura. Este entramado le confiere estabilidad y continuidad en el tiempo y le hace desempeñar unas funciones independientemente de las características personales de sus integrantes.

"En tales organizaciones (se refiere a las organizaciones formales) la estructura de los roles permanece invariable, aunque haya cambios de personal por razones de jubilación, traslado u otras causas. Si un miembro de la organización es reemplazado, se espera que el miembro recién reclutado asuma el rol dejado libre y desempeñe, en lo esencial, las mismas relaciones de trabajo de su predecesor" (Owens, 1980).

Este entramado de roles es jerárquico y responde a una concepción taxonómica de las funciones que tiene que ver con la autoridad. Getzels y Guba (1957) describen la organización como un sistema social que evidencia una estructura jerárquica de papeles.

La escuela, como construcción social, tiene todos los requisitos formales que se exigen a una entidad para ser considerada una organización.

- a. Tiene unos fines, más o menos ambiguos, claramente descritos en las formulaciones teóricas y legales de la misma.

"Las escuelas son entidades administrativas localizadas dirigidas a la instrucción directa de los jóvenes, normalmente en un lugar definido" (Tyler, 1991).

- b. Está integrada de forma estable por unos miembros que pertenecen a ella mediante unos trámites que han de ser cubiertos: inscripción en el caso de los alumnos, contratación en el caso de los profesores y del personal de administración.
- c. Tiene unas estructuras, dentro de las cuales las diferentes personas cumplen unas funciones que les están asignadas.

"La escuela como organización representa la institución educativa formal encargada de posibilitar al individuo procesos y experiencias educativas estables, permanentes y continuas" (Escudero, 1989).

- d. Tiene unas normas de funcionamiento que le confieren una identidad cultural.
- e. Tiene un enclave material y espacial que la identifica en el tiempo y en el espacio.

Estas son las características que, a mi juicio, tienen todas las organizaciones. Algunos autores las enuncian de manera diferente, añaden otras o prescinden de alguna de ellas.

"Una organización es un colectivo con una estructura y con un propósito espacial, creada artificialmente, con unas metas y una finalidad definidas" (Seoane, 1994).

Las concepciones sobre la organización van modificándose a medida que ellas mismas evolucionan o/y, en el sentido contrario, las organizaciones van evolucionando a medida que las teorías van desarrollándose. Por eso es preciso redefinir constantemente el concepto.

"Las organizaciones iniciales de principios de siglo eran organizaciones pequeñas, independientes, autónomas, con una estructura muy técnica y específica, orientadas a resolver problemas sociales, ya fuera en el campo de la educación, en el de la salud o en la producción. La explosión de las organizaciones, el éxito de la razón y de la planificación de nuestra sociedad fue tal, que empezaron a proliferar organizaciones en todos los campos. Y poco a poco las organizaciones se hacen monstruosamente grandes e interdependientes entre sí. Ya no son estructuras aisladas e independientes, sino que todas ellas se entremezclan" (Seoane, 1994).

La perspectiva histórica introduce elementos nuevos en la conceptualización. Y la complejidad a la que aludiremos luego, entremezcla elementos económicos, políticos, sociales, legales... La finalidad técnica que predominaba inicialmente tiene que compatibilizarse ahora con la finalidad legitimadora y justificadora ante la sociedad. El contexto de justificación supera, en ocasiones, al contexto de realización.

2. LA ESCUELA COMO SISTEMA RITUAL

En mi obra *Entre bastidores* (Santos Guerra, 1994b), cuyo subtítulo (el lado oculto de la organización escolar) es probablemente reiterativo respecto a lo que indica la metáfora, hago referencia a la escuela como una organización en la que no todo es evidente. La escuela no es sólo una organización formal. En la escuela hay personas

que desempeñan papeles (Hoyle, 1986), que siguen normas, que practican rituales, que hacen interpretaciones, que asumen fines que no son los propios... Todo ese entramado está crípticamente instalado en la estructura y en el funcionamiento de la organización escolar.

"El rito en relación con el concepto de cultura ocupa un lugar preeminente en cuanto a la función que realiza en la misma. Estructura, en buena medida, la actuación de cada uno de los sujetos y de éstos como grupo, en cuanto que les sitúa en el proceso cultural como sistema de pensamiento, les permite identificar éste y, en consecuencia, les posibilita actuar adecuadamente" (Rivas, 1992).

Los procesos de socialización que se desarrollan en el marco de la organización escolar configuran la conducta de los individuos, que de forma consciente o inconsciente los asimilan y los hacen propios, a través de los rituales:

"Los rituales que las personas aprenden en una cultura les marcan -en realidad, les entrenan- en un modo específico de conducta" (Deal y Kennedy, 1982).

Los rituales se practican de manera natural, como si se tratara de formas espontáneas de conducta. Se reiteran una y otra vez y tienden a perpetuarse en la diacronía organizativa. El diseño de actuación que los rituales entrañan no está vacío de significados. Bajo la capa superficial de los mismos se encuentran presupuestos ideológicos, metodológicos, morales, etc. Por eso, los alumnos no sólo aprenden a comportarse de una manera determinada sino que aprenden lo que esa manera de actuar significa.

La experiencia que supone la vida en el Centro estructura la forma de comportamiento que se inspira en unos principios más o menos explícitos. Los rituales en la escuela cumplen una doble y paradójica función: ocultan por una parte la ideología que no se explicita y manifiestan, por otra, los principios en los que se basa la cultura de la escuela.

"Los rituales [...] guían la conducta en la vida corporativa y son, de hecho, dramatizaciones de los valores culturales básicos de la compañía. Detrás de cada ritual hay un mito que simboliza una creencia central de la cultura [...]. Los rituales proveen el lugar y el guión con el que los empleados pueden experimentar significado" (Deal y Kennedy, 1982).

Muchos de los rituales tienen carácter informal, no constituyen prescripciones que constituyen un corpus escrito y articulado. Sin embargo, desempeñan un papel en el entramado cultural de la escuela. Los rituales tienen en la escuela, según Rivas (1992), algunas características peculiares:

- a. Ponen de manifiesto los elementos más significativos del contenido cultural en un contexto globalizador (significado).

- b. Suponen una recreación cultural a través de la experiencia directa de los sujetos (ideologías, relaciones sociales, valores, normas...).
- c. Conforman la identidad del grupo en torno a modelos comunes, a modo de consenso entre las diversas fuerzas (homogeneidad/diferenciación).
- d. Vinculan a los sujetos con el colectivo y con los valores que representan (afiliación).
- e. Constituyen comportamientos estables (diseños de actuación).
- f. Proporcionan la competencia situacional para atender con éxito las diferentes demandas.

"Estas características se agrupan en tres dimensiones básicas que resumen el significado y la actuación de los rituales. En definitiva, los rituales expresan el particular sistema de pensamiento de la cultura, actúan en los procesos de estratificación social y determinan la actuación de los diferentes participantes" (Rivas, 1992).

Todo ello confiere a la escuela, como sistema ritual, un poder transmisor. En efecto, la escuela transmite los valores y las creencias de la cultura dominante. La socialización se produce a través de la repetición de los rituales que la escuela mantiene en su dinámica cotidiana.

No hablamos de la ideología incorporada al contenido formal de la enseñanza sino a los comportamientos informales que se producen de forma natural y reiterada. Muchos de ellos contienen, de manera implícita, toda la carga de ideología que no se explicita por diferentes motivos.

"Gran parte del tiempo que un profesor emplea en sus clases se dedica a intercambios informales que escapan a cualquier control sobre los programas, los criterios de evaluación o de los libros de texto y otros materiales escolares. En este tiempo, el profesor, aparte de sus ideas personales, actúa fundamentalmente como portavoz de la sociedad adulta, de sus valores, creencias e ideas" (Fernández Enguita, 1990).

Son numerosos los autores que, aunque con matices diferentes, incluyen los rituales en sus diferentes acepciones sobre la cultura de la organización escolar: Schein (1984, 1988, 1991, 1992), Meek (1992), Borman (1983), Owens y Steinhof (1988), Hoy y Miskel (1987), Firestone y Wilson (1985), Deal (1985), Bates, (1986, 1987, 1992), Erickson (1982, 1984, 1987), Meyer y Rowan (1983), Conway (1985), Smircich (1983), Alvarez y Zabalza, (1989), Lorenzo (1993), Santos Guerra (1992a), Antúnez (1993), González (1994).

La cultura organizativa de la escuela es analizada recientemente por González (1994) desde tres perspectivas diferentes:

- a. La cultura como algo que posee la organización: La cultura es una variable que tiene la organización, que la constituye, que la integra. En este caso se dice que las organizaciones escolares tienen cultura.

- b. La cultura como variable externa a la organización: El foco se sitúa aquí no en la organización misma cuanto en la cultura que la envuelve, que la explica, que influye en su desarrollo. Lo que sucede en el entorno, la cultura exterior a la escuela influye y determina sus prácticas internas.

La escuela, según Kemens (1977) actúa como una organización legitimadora de mitos que imponen las ideologías sociales dominantes en la estructura social.

- c. La cultura como variable interna de la organización: Desde esta perspectiva la organización viene a ser como una sociedad en pequeño con sus propios patrones de cultura y subculturas

"Al sostener que la organización posee una cultura propia, se está aceptando que en ella no todo es objetivo y palpable, sino que existen aspectos intangibles. La cultura estaría constituida por patrones de creencias o significados compartidos por los miembros, apoyados por determinados valores, normas, rituales de funcionamiento" (González, 1994).

En esta última acepción puede hablarse de dos planteamientos básicos respecto a la cultura de la organización escolar: puede ser manipulada para aumentar la eficacia organizativa y puede ser utilizada tal como es para cohesionar el significado de la organización.

3. LA ESCUELA ES UNA BUROCRACIA

La burocracia es un sistema administrativo adaptado a las necesidades de las organizaciones grandes y complejas. Aquí habrá que decir que la escuela no sólo es un Centro aislado sino que, aunque estudiemos y hagamos referencia a cada una de ellas o a una sólo, lo cierto es que el sistema educativo tiene una dimensión que sobrepasa y a la vez condiciona la concepción de cada escuela.

Presthus (1962) considera que hay cinco características que definen una burocracia y que, en mayor o menor grado, también tiene la escuela:

- a. Áreas jurisdiccionales fijas y oficiales, dirigidas por normas, reglas, planes, estatutos, reglamentos, etc. En la escuela existe un Consejo Escolar, Ciclos, Seminarios, Departamento de Orientación, Asociaciones de Padres, etc., organismos todos que están guiados por reglas, unas externas y otras internas.
- b. Principios de jerarquía y niveles de autoridad graduada que aseguran un sistema, firmemente ordenado, de superordenación y subordinación en el que los que ocupan puestos superiores supervisan a los inferiores. En la escuela, los miembros del equipo directivo tienen autoridad sobre los profesores y éstos sobre los alumnos.
- c. La administración está basada en documentos escritos, en reglas fijas. En la escuela existen unas prescripciones que guían la práctica pedagógica y otras que se refieren a la gestión en general.

- d. Administración dirigida por funcionarios preparados, con dedicación exclusiva a esta ocupación. En la escuela trabajan profesionales que tienen rango funcional o, al menos, contratos legales.
- e. Administración planificada según líneas generales de acción estable. En la escuela se sigue el currículum básico impuesto y se planifica de forma institucional.

La burocracia fue considerada en su día como una forma de organización justa y racional. Como una organización eficaz. La burocracia se consideraba una organización eficaz porque eliminaba los prejuicios emocionales y los que se asentaban en la casta y la clase. Los burócratas eran expertos muy diestros en su especialidad. La burocracia, tal como la entendía Max Weber, era un tipo de organización precisa, ordenada, disciplinada y estaba basada en líneas de acción claras y escritas. Más que en el individuo, que podía interpretar y subjetivizar las funciones, era importante el papel que desempeñaba y que siempre estaba claro y bien determinado.

Lejos de basar el orden en el culto a la personalidad se pretendía basar en el sistema de papeles, institucionalizados y reforzados por la tradición legal, el uso de la razón, la previsibilidad en el proceso administrativo, la eliminación de las consecuencias imprevistas y el énfasis en la competencia técnica. Aunque cada escuela es diferente, se puede predecir con bastante fidelidad qué es lo que puede suceder en una día de trabajo.

La mayoría de las personas identifican hoy la palabra burocracia con papeleo, retraso e ineficacia. Nada más alejado de la pretensión y la concepción de Max Weber, aunque él mismo vislumbró algunos de los peligros en lo que más tarde se caería. Así lo manifiesta Bendix (1960).

"Es terrible pensar que el mundo podría estar lleno de pequeños dientes de engranaje, de hombres pequeños aferrados a empleos pequeños y compitiendo para lograr otros mejores [...]. Esta pasión por la burocracia es suficiente para llevarle a uno a la desesperación [...]. Y la gran pregunta no es cómo promoverla y enaltecerla sino cómo oponernos a esta maquinaria a fin de guardar a una parte de la humanidad libre de la deshumanización de su alma, de este supremo poder que es el modo de vida burocrático".

Mucha de la bibliografía sobre la burocracia hace referencia a los diferentes tipos de patología que pueden sobrevenir (Blau, 1956; Dyer y Dyer, 1965; Cohen, 1965; Dimock, 1959):

- a. Alienta el conformismo exagerado haciendo impersonal el comportamiento, diluyendo la responsabilidad en el grupo, en la estructura o en la norma.
- b. Modifica la personalidad de los burócratas hasta convertirlos en piezas de la organización, ya que la fidelidad a las normas escritas prevalece sobre la capacidad de respuesta a situaciones imprevistas.
- c. Rutiniza los comportamientos y las actitudes, mecanizando las formas de intervención, despojándolas del hábito de la creatividad y de la adaptación.

- d. Las ideas innovadoras se marchitan en aras de la fidelidad al cumplimiento de la letra de la norma.
- e. Se lentifican los procesos de cambio, ya que la jerarquización hace complicados y rígidos los mecanismos de la información y de la aprobación.
- f. Sofoca la dimensión informal al dar una importancia excesiva a la dimensión formal de la organización.

Un Director burócrata puede acentuar la dimensión negativa del funcionamiento: hipertrofia el valor de la letra, elimina la flexibilidad ante las situaciones imprevisibles, interpreta sesgadamente la letra de la ley en beneficio de sus concepciones, incrementa la rigidez, eterniza los procesos, etc. Esta "incapacidad adiestrada" dificulta la adaptación a las necesidades del momento e impide la correcta y rápida aplicación de las reglas a los casos particulares.

Este fenómeno puede agrandarse en un momento en que las exigencias de los usuarios de la educación se plantean incluso por vía legal respecto a los directivos de los Centros. El deseo de respaldarse bajo el cumplimiento de la ley conduce al legalismo. La finalidad última no es el beneficio del cliente sino la seguridad del burócrata. Este fenómeno se puede considerar una desviación. Frente a ella se encuentra el proceso de la desburocratización que consiste en subvertir las metas y los fines estrechos de la burocracia para privilegiar los intereses de los destinatarios de la educación.

Hoyle (1986) apunta que es preciso distinguir entre la burocracia como estructura y la burocracia como estilo. Hay formas de hacer las cosas que son más burocráticas que otras. El modo de dirigir el Centro puede estar marcado por un estilo que acentúa los elementos burocráticos de la estructura.

4. LA ESCUELA ES UNA ORGANIZACIÓN COMPLEJA

¿Qué ciencias han de explicar la reconstrucción crítica de lo que es una escuela? Nuestra visión de pedagogos es una visión integradora y a la vez específica. Integradora porque se necesita la contribución de otros conocimientos para entender el fenómeno, pero específica porque la perspectiva desde la que se aborda la teoría de la organización es específicamente educativo. Al pedagogo le interesa la dimensión educativa de la organización escolar, pero esa dimensión no puede alcanzarse sin tener en cuenta la comprensión del fenómeno organizativo.

Existen perspectivas monográficas que contemplan la Organización de forma especializada. Las fronteras no tienen una nitidez y una consistencia precisa. Las fronteras epistemológicas, metodológicas y aplicativas son difusas y movibles. Porque la realidad que separan es una y solamente desde el intento de comprender esa realidad se dividen los campos de análisis.

Los problemas de la delimitación se refieren a la epistemología: ¿Cuál es la naturaleza y la amplitud del conocimiento que abarca un campo de conocimiento? ¿Tiene entidad propia respecto a otras ciencias?

Se refieren también a la metodología: ¿Cuál es sustrato científico de la exploración, del conocimiento, de la construcción teórica derivada de la investigación? ¿Cómo se construye el conocimiento?

Un tercer problema se refiere al proceso de identificación epistemológica. ¿Cómo se produce la desmembración, el avance, la configuración de una nueva parcela de saber en el estudio de las organizaciones? ¿Cómo se rompe un paradigma y se alumbraba uno nuevo?

Los científicos se atienen a las líneas maestras de un paradigma (recuérdese la referencia casi obligada a Khun (1975): "*paradigmas son relaciones universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica*") hasta que algunos exponen hechos que violan los presupuestos hasta entonces comúnmente aceptados, se desencadenan investigaciones anómalas que, al acumularse, originan una revolución científica que culmina con el replanteamiento del paradigma y alumbraba uno nuevo.

Si como Khun (1975) entendemos por paradigma "la completa constelación de creencias, valores, técnicas y así sucesivamente compartidos por los miembros de una comunidad científica", podríamos decir que los conocimientos acumulados en el estudio de la Organización Escolar no gozan todavía de un estatus fraguado, contrastado y consensuado.

Cuando el citado autor utiliza el concepto de paradigma como matriz disciplinar (como marco conceptual valorativo que unos determinados científicos tienen dentro de una misma disciplina) nos remite al problema de la comunidad científica. La Organización Escolar ha sido frecuentemente objeto de enfoques poco elaborados, desde una perspectiva crítica.

Benson (1983) se refiere a la crisis paradigmática del estudio de las organizaciones y hace referencia a diversos paradigmas alternativos.

- a. **Desmitologizadores:** desmitifican las aproximaciones previas, que ponen en cuestión los dogmas de los que se ha partido anteriormente.
- b. **Politizadores:** se acercan al estudio de las organizaciones desde la perspectiva política, las coaliciones o alianzas, los mecanismos del poder.
- c. **Ecologizadores:** se aproximan a la teoría de la organización desde la perspectiva ecológica, que consideran a las organizaciones nichos ecológicos.
- d. **Totalizadores:** intentan aglutinar todas las perspectivas para alcanzar una visión global de las organizaciones.

El estatismo, la reificación, la cuantificación, la objetivación, el eficientismo, etc. que caracterizaban muchos de los trabajos referidos a la Organización Escolar, están cediendo paso a enfoques dominados por otros presupuestos (Peiró, 1994, citando a Silverman):

- a. Las ciencias sociales y las ciencias naturales se ocupan de objetos de investigación situados en órdenes diferentes; los cánones de rigor y de escepticismo son aplicables a ambas, pero sin suponer que deban ser los mismos. Ambas deben ser rigurosas, pero no de la misma forma.

- b. La teoría de las organizaciones debe ocuparse de comprender las acciones, más que de observar la conducta. Las acciones surgen de los significados que definen la realidad social.
- c. Los significados son dados a las personas por la sociedad, las orientaciones compartidas llegan a institucionalizarse y son experimentadas por generaciones posteriores como hechos sociales.
- d. Al tiempo que la sociedad define a la persona, ésta define a la sociedad. Las constelaciones particulares del significado son únicamente sostenidas por reafirmaciones continuas en las acciones cotidianas.
- e. A través de sus interacciones las personas también modifican, cambian y transforman significados.
- f. Se desprende de ello que las explicaciones de las acciones humanas deben tener en cuenta los significados que los sujetos implicados asignan a sus actos. El modo en que el mundo cotidiano es construido socialmente y percibido como real, se convierte en un punto crucial de análisis sociológico.
- g. Las posiciones positivistas que defienden que la acción viene determinada por fuerzas sociales y no sociales externas y limitadoras es inadmisibles.

El estudio de la escuela como organización está configurándose, cobrando fuerza y reformulándose en los tiempos presentes, pasando de un estado embrionario a otro más pujante, complejo y ambicioso.

"La ciencia avanza no por acumulación de conocimiento, sino por acumulación de anomalías, por cambios de paradigma. La acumulación del conocimiento científico es discontinua. A la crisis le sucede un período de ciencia paradigmática", dice Silverio Barriga (1994) al hablar de la configuración epistemológica de la Psicología de las organizaciones.

La fragmentación disciplinar (algunos autores hablan de disciplinas y subdisciplinas) se va desarrollando a medida que los conocimientos se van haciendo inabarcables. La escuela, como campo de estudio, es objeto material y formal de muchas disciplinas, entre ellas la Organización. La Organización, a su vez, está integrada por diversos campos de conocimiento (se puede añadir a cada una de las disciplinas que siguen el concepto de Escolares):

- a. La Psicología de las Organizaciones.
- b. La Economía de las Organizaciones.
- c. La Sociología de las Organizaciones.
- d. La Política de las Organizaciones.
- e. El Derecho en las Organizaciones.
- f. La Antropología de las Organizaciones.
- g. La filosofía de las Organizaciones.
- h. La ética de las Organizaciones.

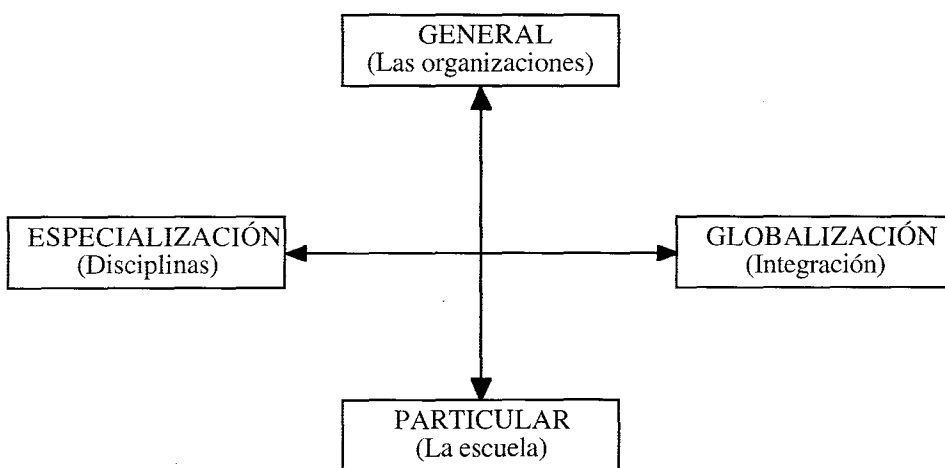
¿Puede entenderse la Organización Escolar sin la aportación de las diferentes parcelas? ¿Puede comprenderse desde cada una de ellas?

En el fenómeno de la comprensión de una realidad se producen dos movimientos de diferente tipo, movimientos que tienen ida y vuelta:

- a. Fragmentación para llegar a una profundización mayor a través de la focalización en un campo o de la contemplación de una perspectiva.
- b. Integración en de todos los conocimientos para acceder a una visión comprensiva y globalizadora.

Este movimiento de ida y vuelta tiene otra dimensión y es la relativa a la Organización General en relación a la Organización Escolar.

- a. Hay que tener en cuenta lo que sucede en las Organizaciones en general para comprender lo que basa en la Escuela.
- b. Hay que que conocer las particularidades de las organizaciones, de cada organización, para alcanzar una teoría general de las mismas.



Esta doble dimensión podría representarse en dos ejes diferentes:

La escuela es objeto de estudio de cada una de las disciplinas desde su peculiar parcela de conocimiento. La integración de todas ellas producirá una comprensión holística significativa.

No voy a entrar aquí en el espinoso tema de la disciplinaridad que tiene vertientes epistemológicas, metodológicas e institucionales. ¿Qué parcelas de conocimiento adquieren el rango de disciplinas en el conjunto de los saberes que hoy configuran el corpus científico? ¿Qué papel desempeña en esa definición el rigor científico y el juego de intereses profesionales y personales?

"De cualquier manera, conviene no olvidar nunca, que el camino de la construcción y conformación de la mayoría de las disciplinas, tampoco fue tan fácil; algo que cualquier lectura de la historia de la ciencia, aunque sea de manera superficial, puede aclararnos. Normalmente, lo fácil fue siempre continuar la tradición, el conformismo intelectual; por el contrario, la innovación teórica, conceptual o metodológica, acostumbra a verse como amenaza" (Torres Santomé, 1994).

La complejidad de la escuela exige la contribución de las aportaciones de la reflexión de diferentes disciplinas que la estudian desde perspectivas conceptuales y metodológicas diferentes.

"El concepto de interdisciplinariedad surge, sin embargo, conexasiónado con la finalidad de corregir los posibles errores y la esterilidad que acarrea una ciencia excesivamente compartimentada y sin comunicación interdisciplinar. En este sentido la crítica a la compartimentación de las materias correrá pareja con la que se dirige al trabajo fragmentado en los sistemas de producción de la sociedad capitalista, a la separación entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, entre la teoría y la práctica..." (Torres Santomé, 1994).

Ha de entenderse la interdisciplinariedad más que como una técnica de trabajo como un proceso y una filosofía que se utiliza cuando se trata de comprender la realidad, de transformarla y de hacer frente a los problemas que presenta.

5. LA ESCUELA ES UNA ORGANIZACIÓN PARADÓJICA

La ambivalencia es una propiedad, en este caso de la escuela, que consiste en presentar simultáneamente dos aspectos distintos e incluso opuestos. Lo cual resulta paradójico ya que encierra algún tipo de contradicción. Más adelante me referiré a otra dimensión de lo contradictorio en la escuela, no en el nivel teórico sino en el desajuste producido por los enunciados teóricos y el desarrollo práctico.

Aquí traeré a colación algunas dimensiones ambivalentes de la escuela que la reflexión sobre ella permite descubrir y que los teóricos señalan, sea haciéndola patente, sea en el contraste de teorías diversas.

5.1. Racionalidad versus ambigüedad

Algunos autores ven las escuelas como organizaciones racionales que tienen una estructura jerárquica, una excelente coordinación y una fuerte articulación (Shipman, 1973; Berg, 1983). Otros, por el contrario, piensan que la escuela se caracteriza por su ambigüedad, por la incertidumbre y la débil articulación (Bidwell, 1965; Weick, 1976).

Por una parte todo parece estar regulado, articulado, definido, concretado. Por otra, el grado de indefinición, de flexibilización y de incertidumbre parece hacer de la escuela una institución anárquica.

5.2. Profesionalización versus proletarización

Etzioni (1969) considera que las escuelas son organizaciones semiprofesionales. Por una parte no son instituciones puramente administrativas, pero tampoco son totalmente autónomas. Las instituciones profesionales puras gozan de autoresponsabilidad.

"En sentido estricto, un grupo profesional es un colectivo autorregulado de personas que trabajan directamente para el mercado en una situación de privilegio monopolista. Sólo ellos pueden ofrecer un tipo determinado de bienes o servicios, protegidos de la competencia por la ley [...]. A diferencia de otros colectivos de trabajadores, los profesionales son plenamente autónomos en su proceso de trabajo, no teniendo que someterse a una regulación ajena" (Fernández Enguita, 1990).

Los profesores que trabajan en la escuela no son profesionales en el sentido estricto de la palabra, ya que no encarnan en su plenitud las características de los mismos. Están a medio camino entre la condición de profesionales y la de proletarios (no controlan el objeto y proceso de su trabajo, no tienen la propiedad de las organizaciones de trabajo, no son autónomos...).

Competencia: Al profesional se le supone técnicamente competente en el campo de conocimiento específico y así lo tiene reconocido por instancias académicas y sociales. En el caso de los maestros, la carrera es más corta que la de otros profesionales y en el de los licenciados, si bien se les reconoce la preparación técnica, no sucede lo mismo con la parte específicamente relacionada con la enseñanza. Además, en el campo educativo todos tienen la capacidad de saber y de opinar como si fuesen expertos.

Licencia: Los profesionales tienen acotado un campo específico por las leyes, lo cual les defiende del intrusismo. El docente tiene el campo acotado, pero no del todo. Si bien, sólo él puede evaluar dentro del sistema, no es menos cierto que muchos pueden enseñar (dar clases particulares, por ejemplo).

Independencia: Los profesionales son autónomos desde la perspectiva de las organizaciones en el ejercicio liberal de la profesión, frente al cliente porque éste no tiene derecho a ejercer la discrepancia o la réplica. Los docentes sólo son autónomos parcialmente, tanto frente a las organizaciones como frente a su público. Casi en su totalidad son asalariados. En cuanto a su público, los alumnos (o sus padres) no tienen una total dependencia y de hecho participan en la gestión del Centro y en la dinámica del aula.

Autorregulación: La profesión regula por sí misma la actuación, a través de códigos éticos y de organismos que resuelven los conflictos. Los docentes carecen de códigos propios (no de ética, por supuesto) y de mecanismos profesionales para resolver los conflictos.

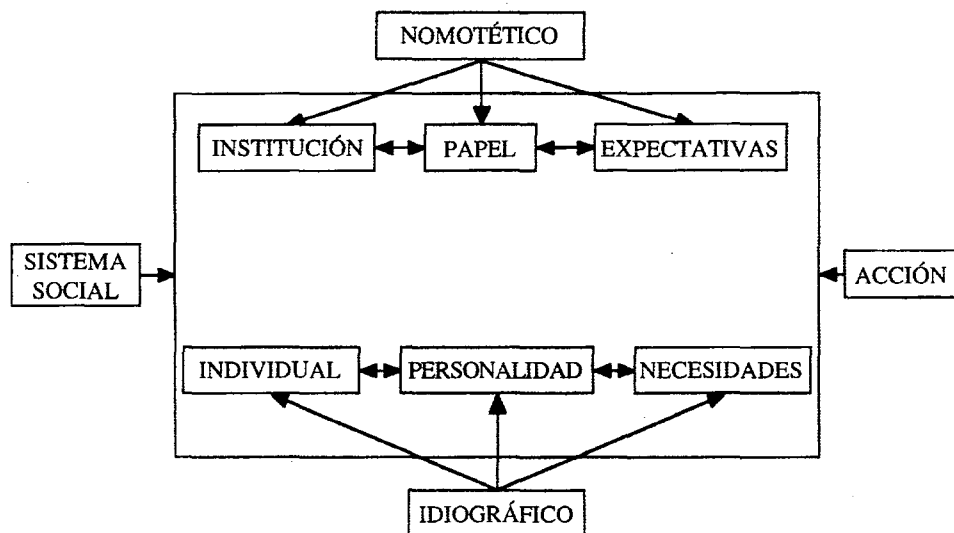
De hecho en los Centros se produce un conflicto de competencias cuando los Consejos Escolares han de juzgar y decidir sobre lo que los profesores consideran cometidos profesionales específicos como la programación docente, la evaluación de los alumnos, la metodología de enseñanza...

5.3. Dimensión nomotética versus dimensión idiográfica

Dice Hoyle (1986) que la escuela es una organización. Una organización peculiar, fácilmente diferenciable de otras:

"Las escuelas son organizaciones. Estas difieren de los grupos, familias, comunas, tribus y clases en que tienen fines relativamente específicos, tareas diferenciadas, una clara división del trabajo, una estructura para coordinar las diversas actividades, autoridad legítima investida en algunos miembros y un conjunto de procedimientos administrativos".

Hoyle (1986) se refiere a la ambivalencia entre los componentes nomotético e idiográfico de la organización escolar. Según este autor toda organización tiene tres componentes esenciales interrelacionados: personas, estructuras y recursos. El conocido modelo básico de Getzel y Guba (1957) es una guía valiosa.



La asunción básica es que el sistema social tiene dos componentes esenciales. *La dimensión superior se refiere a la estructura.* Se denomina nomotética (nomos significa etimológicamente ley) porque es la más predecible y porque está guiada por normas. Tiene tres componentes:

- Las instituciones son las actividades reguladas, convertidas en los patrones de conducta de la organización: la enseñanza, el aprendizaje, la promoción de alumnos, la orientación...
- Los papeles de los miembros de la organización están asumidos por los directivos, por los profesores, por los alumnos... Tienen naturaleza académica, administrativa, directiva...
- Las expectativas que tienen los personajes que desempeñan los diferentes papeles son muy diversas: el Director no tiene las mismas expectativas que un alumno.

La dimensión nomotética es, pues, formal, ajustada al modelo, relativamente duradera y puede ser concebida independientemente de las personas. La estructura permanece estable mientras las personas van y vienen.

La dimensión inferior se refiere a las personas. Se denomina idiográfica porque representa lo impredecible, lo particular, lo personal. Tiene tres componentes:

- a. Los individuos pueden desarrollar, dirigir y, en suma, incidir sobre las estructuras que preexisten y que están en buena medida determinadas por factores externos.
- b. La personalidad es la forma de ser que los individuos tienen y que se manifiesta por encima del papel que ha de desempeñar cada individuo en la organización.
- c. Las necesidades que los individuos tienen se manifiestan en su forma de relacionarse y de actuar en la organización.

La dimensión idiográfica es informal, impredecible, no sigue de forma rígida los patrones que están marcados, es variable y no puede ser concebida al margen de los individuos.

Esta doble dimensión hace posibles dos concepciones. Una es la que considera las estructuras como si fueran realmente independientes. Es lo que Hoyle llama perspectiva sistémica (*systems perspective*). Según esta perspectiva las estructuras y la toma de decisiones pueden ser estudiadas y comparadas independientemente de las personas. La otra concepción es denominada por Hoyle perspectiva fenomenológica (*phenomenological perspective*) y considera que las estructuras no tienen vida independiente de la conciencia de las personas y centra su atención en los caminos por los que se construyen socialmente.

5.4. Macropolítica versus micropolítica

La escuela es una organización que tiene dos dimensiones sin las cuales no puede ser entendida. La primera se refiere al contexto macro en el que se instala, al que sirve y que la rige. El segundo hace referencia a las características de cada escuela en su contexto concreto, en su funcionamiento interno y peculiar, absolutamente irrepetible.

Escudero (1989) aplica a la escuela una serie de características, que define desde una perspectiva macro, es decir como organizaciones en general.

- a. Constituye una realidad socialmente construída por los miembros que la componen a través de los procesos de interacción social y en relación con los contextos y ambientes en los que funciona.
- b. Crea una cultura propia, construída por creencias implícitas, representaciones y expectativas, tradiciones, rituales y simbologías.
- c. Su estructura interna es débilmente articulada, lo que dificulta el uso jerárquico de la autoridad y torna ineficaces, con frecuencia, los mecanismos formales.
- d. Prima la autonomía individual de los profesores, cultiva el sentimiento de privacidad y responsabilidad individual en el ejercicio de las funciones docentes.
- e. La actividad se centra en las tareas formalmente establecidas y en el cumplimiento formal de las mismas.

En diversos lugares (Santos Guerra, 1989a; 1994b) he hecho referencia a las características que definen a la escuela como una organización:

- a. Los alumnos acuden a ella por reclutamiento forzoso (no integran la organización de forma libre y voluntaria como lo hacen en otras organizaciones).
- b. Es heterónoma ya que son muchas las prescripciones que regulan su funcionamiento, que disponen su estructura, que determinan su espacio.
- c. Tiene unos fines ambiguos, mezclados con otros muy concretos. En la escuela hay que conseguir los objetivos mínimos de conocimiento y, al mismo tiempo, aprender a ser libres, por ejemplo.
- d. Tiene carácter discontinuo (no como los hospitales, por ejemplo). Está abierta sólo una parte del día, sólo unos días de la semana, sólo unas semanas del mes.
- e. Vive independientemente del éxito, ya que no tiene que luchar por sobrevivir puesto que tiene los clientes asegurados y puede atribuir el fracaso al poco esfuerzo o la escasa preparación, inteligencia o interés de los alumnos.
- f. Tiene una tecnología problemática, ya que tanto la enseñanza como la educación, por tratarse de fenómenos complejos que el ser humano desarrolla, están sometidos a un cúmulo ilimitado de variables.
- g. Está integrada por estamentos que obligan a asumir papeles diferentes (profesores, alumnos, padres, directivos, administrativos...). Los estamentos se configuran sólo profesionalmente, pero tienen una clara referencia a la edad.
- h. La escuela es una institución jerárquica y mantiene un escalonamiento descendente (directores, profesores, alumnos) que, por otra parte, continúa el que está fuera de la escuela (Ministros, Delegados, Inspectores).
- i. Es una institución con una débil articulación. La coordinación vertical y horizontal están poco desarrolladas, el poder institucional es poco consistente, las bisagras tienen un funcionamiento defectuoso...
- j. La escuela tiene poder de expedir titulaciones, de tal manera que el conocimiento que ella acredita es el que realmente sirve en la sociedad. Las credenciales que concede la escuela tienen valor social.
- k. La escuela ejerce un poder seleccionador, que depende de la capacidad que le asiste de expedir títulos. Quien no los obtiene, quien no pasa por la criba de sus criterios de éxito no puede seguir avanzando en el sistema ni puede hacerse valer académicamente en la sociedad.
- l. Genera efectos subrepticios de difícil explicitación momentánea que se derivan del quehacer diario, de la estructura organizativa, del funcionamiento institucional, de la configuración de los escenarios...
- m. Recibe una fuerte presión social que se cierne sobre ella para influirla, juzgarla y exigir de ella aquello que se considera más conveniente.

Estas características constituyen el nivel macropolítico de la escuela. Todas participan de estas peculiaridades, en mayor o menor grado, y sólo partiendo de la existencia de ellas se puede entender el funcionamiento de la institución.

Ahora bien, si sólo se tuvieran en cuenta estas características para entender una escuela determinada, sería difícil saber qué es lo que realmente sucede en ella. Porque,

además de la dimensión macro existe la dimensión micropolítica que hace de cada una escuela una organización impredecible, única, llena de valores, llena de incertidumbre... Cada escuela tiene:

- a. Cultura propia y diversas subculturas internas dentro de ella, que la constituyen en un fenómeno irrepetible.
- b. Conflictos que rompen la pretendida armonía y la aparente calma que parece existir cuando se habla de la escuela en general.
- c. Diversidad de metas, tanto por lo que respecta a las diferentes personas y estamentos como a los diferentes tiempos y momentos.
- d. Poder que se encarna en personas y grupos (no necesariamente los que de manera institucional representan a la autoridad).
- e. Red de relaciones que se articula de manera informal en torno a los intereses, las motivaciones, expectativas, tensiones, rivalidades...
- f. Costumbres y rutinas propias que se perpetúan como un modo de mantener la identidad de la escuela o, inconscientemente, como un modo de perpetuar la tradición.
- g. La confrontación ideológica, derivada de los intereses de los diferentes individuos, grupos y estamentos, se explicita a veces y otras veces permanece subterráneamente instalada en la dinámica cotidiana.

La combinación de ambas permite entender lo que sucede en cada escuela. Se puede hacer hincapié en una dimensión o en otra. En su vertiente macro (legislativa, política, social, económica...) o en su vertiente micro (relaciones, tensiones, conflictos, peculiaridades...).

5.5. Enfoque 'managerial' versus enfoque del 'déficit'

San Fabián (1990) hace un análisis sobre lo que denomina enfoque managerial contraponiéndolo al enfoque del déficit, dentro de la perspectiva funcionalista.

La búsqueda de modelos gerenciales que se produce entre los administradores de la educación durante los años 60 y 70 obedece en buena parte a la pervivencia de los modelos simplificados del taylorismo y el fayolismo. El movimiento de dirección por objetivos es el correlato organizativo de la pedagogía por objetivos, duramente fustigada años después por Gimeno Sacristán (1982). Las organizaciones escolares son consideradas sistemas cerrados, rígidos, mecánicos. Se pueden y deben plantear unos objetivos claros, cuantificables, medibles. Se ha de planificar y dirigir la actividad para alcanzarlos. Y se puede comprobar objetivamente si se han alcanzado.

El enfoque managerial estudia la escuela desde el punto de vista de su correcta dirección y se caracteriza por las siguientes peculiaridades: es **pragmática** (busca la eficacia inmediata y da valor a las recetas prácticas), **restrictiva** (se centra en la eficacia, el control y la evaluación), **normativa** (centra su atención en el deber ser) y **selectiva** (se dirige a directores e inspectores).

Desde esta perspectiva los problemas que focalizan la atención de los teóricos están enraizados en las preocupaciones de los "managers": productividad, eficacia, dis-

ciplina, rendimiento, buena imagen, liderazgo... Los principios de la organización, desde esta perspectiva tienen carácter de estáticos, rigurosos, técnicos, indiscutibles y científicamente verificables.

El enfoque del déficit (Bernstein, 1988) se centra en el análisis de las diferencias de rendimiento. Al ignorarse el contexto socio-ideológico se pone todo el énfasis en las carencias de la organización. Las organizaciones se presentan como deficitarias, siendo necesario mejorarlas.

Cuando esa mejora organizativa (improvement) se olvida de las dinámicas de transmisión y control social, se da a entender que la organización es aséptica y está desprovista de connotaciones ideológicas, políticas y éticas.

"La organización escolar queda al margen de los procesos de transmisión social de conocimiento y estatus, situándose así fuera de todo lo que signifique conflicto y control social. Existen deficiencias, posibilidades de mejoramiento técnico, pero nunca desviaciones fundamentales" (San Fabián, 1990).

Cuando este enfoque tiene en cuenta el entorno, las condiciones sociales, la problemática de la desigualdad, lo hace también desde una perspectiva racionalista. Los especialistas de la administración científica estudian la situación y ajustan a ella la estructura organizativa y su funcionamiento.

6. LA ESCUELA ES UNA ORGANIZACIÓN CONTRADICTORIA

La escuela es una organización cargada de contradicciones, como he apuntado en otro lugar (Santos Guerra, 1993a). Los enunciados teóricos que la definen, entran en contradicción con las prácticas que realiza. Anteriormente hemos visto que la paradoja o la ambivalencia se establecía entre dos posiciones teóricas. Aquí me refiero a la contradicción entre la formulación teórica y la práctica que se realiza en las escuelas:

6.1. Las contradicciones de la escuela

A continuación voy a poner de manifiesto algunas contradicciones, sin profundizar en su naturaleza o en las posibilidades de superación que tienen en la actual escuela. Como se verá, las contradicciones son de naturaleza diversa y tienen un soporte institucional distinto.

La escuela es una institución de reclutamiento forzoso que pretende educar para la libertad. No resulta coherente este doble planteamiento: la eliminación de la libre elección para enseñar a realizar elecciones autónomas, auténticamente libres. El lenguaje que utilizamos en el campo de la educación, frecuentemente eufemístico, incide sobre estas concepciones. Hablamos de **enseñanza obligatoria**, expresión que hace patente un concepto altamente positivo que lleva consigo la garantía de derechos para todos, la escolaridad gratuita, la posibilidad de generalizar un currículum común

básico... Si hablásemos de **trabajos forzados** para referirnos a la misma realidad subyuraríamos la vertiente oscura de la realidad (no hay libertad para elegir) y el carácter doloroso del trabajo uniforme, impuesto y cerrado.

La escuela es una institución jerárquica que pretende educar en y para la democracia. La estructura jerárquica de los Centros se manifiesta en la estamentalización, en la composición de los órganos de gobierno y en algunas características de la cultura de las escuelas (en todas existe una sala de profesores, pero en casi ninguna una sala de alumnos, por ejemplo). La jerarquía se encarna, por ejemplo, en el currículum oculto, de manera que la distribución, la configuración, el uso y la movilidad por el espacio, tienen connotaciones privilegiadas para el poder (Santos Guerra, 1992a). Las relaciones que se establecen en la educación son más determinantes que los contenidos que se estudian. Bowles y Gintis (1983) han defendido muy elocuentemente la importancia de las relaciones sociales en la educación y su primacía frente al contenido de la enseñanza.

La escuela es una institución heterónoma que pretende desarrollar la autonomía. La autonomía es una exigencia de la responsabilidad. Si todo está prescrito sólo existe una responsabilidad superficial de ejecución. Al no producirse decisiones sobre aspectos sustantivos, la libertad sólo se produce en aspectos superficiales:

"Los profesores tienen libertad para organizar la enseñanza como les parezca mejor. Como los automovilistas tienen, en un embotellamiento, la libertad de elegir las cassettes que les gustaría oír mientras tanto. Si le decimos a uno de ellos que en el metro ya habría llegado, subirá el cristal y hasta puede que nos insulte. Si le decimos a un profesor que su famosa libertad pedagógica es una ilusión, un fantasma, un concepto ideológico para enmascarar su omnipotente impotencia, nos mirará con ojos de sorpresa y creará que estamos locos. Si le amenazamos con tocar su libertad pedagógica, montará en cólera" (Ranjard, 1988).

Lo que digo de los profesionales puede ser aplicado a la misma institución. La escuela es una **institución paralítica** (Salaman y Thomson, 1984), depende de otras para moverse. La escuela recibe muchas prescripciones que la restan autonomía.

Los alumnos, a su vez, son los destinatarios últimos de todo el caudal de prescripciones emanadas de los niveles institucionales superiores externos al Centro y del mismo Centro.

La escuela es una institución que pretende educar para los valores democráticos y para la vida (Santos Guerra, 1994c). La escuela recibe el encargo de educar a los alumnos para los valores (solidaridad, paz, autenticidad, igualdad...), y también el de prepararlos para la vida. pero la vida es, en muchas ocasiones insolidaria, belicista, falsa, discriminadora. ¿Cómo conjugar ambas pretensiones? Dewey (1982) hablaba de la particular contradicción que supone la cooperación exigida por la democracia y la competición que lleva consigo la economía de mercado.

La escuela es una institución epistemológicamente jerárquica que pretende educar la creatividad, el espíritu crítico y el pensamiento divergente. El conocimiento establecido, oportunamente seleccionado y organizado para que sea impartido

en el currículum tiene unas características determinadas en su misma elaboración (independiente de los contenidos seleccionados): quien selecciona el conocimiento, quien lo imparte y quien lo evalúa tiene un especial poder. El círculo vicioso se cierra sobre sí mismo: quien tiene poder selecciona el conocimiento, quien selecciona el conocimiento tiene poder.

La escuela es una institución sexista que pretende educar para la igualdad entre los sexos. El sexismo ha tenido una larga tradición en la cultura escolar (Apple, 1989). La profesión docente ha sido considerada una profesión de mujeres. No es ésta una cuestión del pasado. El sexismo sigue instalado en las estructuras de la institución escolar y así todavía hoy podemos encontrar un elevadísimo número de profesoras en la educación infantil y un escaso número de profesoras en la Universidad. Los libros de texto, el lenguaje que utilizan las mujeres y el que se emplea para referirse a ellas, muchas actitudes vividas en el ámbito de la educación son claramente sexistas.

La escuela es una institución pretendidamente igualadora que mantiene mecanismos que favorecen el elitismo. Para entrar en el corazón de estas cuestiones no basta recurrir a las declaraciones de principios o de intenciones sino introducirse en la cultura organizativa de las escuelas.

Bernstein (1990) pone de manifiesto algunos de los mecanismos que acentúan la discriminación: la clase social actúa de modo selectivo respecto de la orientación de los principios discursivos que los niños traen a la escuela; mientras más baja es la clase social, más bajo es el control imperativo; para los pobres no puede constituirse realmente un segundo lugar de adquisición del conocimiento con un contexto y un respaldo pedagógico oficial; a pesar del control sobre el currículum común, los niños de clase obrera, en especial en las clases rurales, aprenden una ciencia distinta en la cual las funciones de la memoria resultan privilegiadas...

El trabajo de Paul Willis (1988) muestra cómo, pasando por las instituciones escolares, los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera.

La escuela es una institución que busca la diversidad pero que forma para competencias culturales comunes. La cultura de la diversidad no se ha impuesto en la escuela. Pero es precisamente la diversidad, entendida y practicada de forma enriquecedora lo que constituye la esencia de la educación.

"La política de la diferencia debe constituir una práctica emancipadora"
(Giroux, 1992).

Desde la diversidad y en la diversidad nos formamos y es la diversidad uno de los ejes de la educación democrática. La diversidad no es solamente una realidad fáctica sino deseable. El respeto a la diferencia exige la tolerancia. El sentido de la justicia exige la superación de las discriminaciones.

La escuela es una institución cargada de imposiciones que pretende educar para la participación. Si se observa el funcionamiento de una escuela se podrá comprobar la escasa incidencia de las opiniones y de las decisiones de sus miembros en la dinámica de la misma. La falta de participación no se debe al escaso convencimiento de

sus protagonistas sobre la importancia de la misma. En teoría, se defiende la bondad de la participación y se habla de sus postulados. La realidad es diferente. Habría que pensar si esa misma apariencia de participación no se convierte en un engaño para alcanzar la participación efectiva. Así lo entiende Martínez Rodríguez (1992) en un trabajo que titula de forma significativa: *La participación democrática, piel de cordero de la domesticación*.

La escuela es una institución acrítica que pretende educar para la exigencia democrática. No existe autoevaluación en la escuela. Ni un tipo de evaluación externa que controle democráticamente su funcionamiento (Simons, 1987). Las escuelas viven independientemente de su éxito. Es más, sin necesidad de definir su éxito. Desde una dinámica de escasa reflexión institucional, de fuerte rutinización y falta de flexibilidad, es difícil conseguir planteamientos que lleven a la exigencia democrática.

La escuela es una institución aparentemente neutral que esconde una profunda disputa ideológica. No existe neutralidad. No es posible alcanzarla si es que alguien la desease. Sin embargo la escuela muestra una apariencia neutral en cuanto al compromiso político o a la filiación ideológica. Uno de los errores más graves que han impregnado los estudios de la organización escolar es el presupuesto de la neutralidad (Ball, 1989). No sólo porque no responde a la realidad sino porque convierte a los sujetos en seres confiados, ingenuos, pasivos y escasamente comprometidos.

7. CARACTERÍSTICAS DE UNA ORGANIZACIÓN QUE EDUCA

La escuela es una organización dentro de la cual tiene lugar un proceso educativo intencional. En estas líneas quiero ir más allá para abogar por una institución que no sólo sirva de marco sino que se constituya ella misma en un agente educativo. Para ello es preciso que tenga unas características que permitan o favorezcan la acción inteligente, que ella misma evolucione mejorando y que tenga una estructura y un funcionamiento asentado en valores.

Lo que hacen las personas en las organizaciones responde a lo que pretenden y a lo que son, pero no es menos cierto que esas pretensiones y esa forma de ser están mediatizadas por el contexto organizativo. Por eso resulta importante hacer fácil, coherente y dinámica la acción educativa de la institución y en la institución.

Los espacios, las estructuras, el funcionamiento, las normas, los ritos, etc. nos forman o nos deforman aunque no exista en el entramado organizativo una intencionalidad explícita. Las organizaciones se convierten en aulas gigantescas en las que todo habla, en las que todo enseña.

Los cuatro pilares en los que se apoya una organización que educa son, a mi juicio, los siguientes:

7.1. La racionalidad

La racionalidad es la disposición lógica de los elementos y de la dinámica organizativa para la consecución de los logros que se pretende alcanzar.

Hay procesos educativos que no es fácil conseguir en unos contextos depauperados, en unas estructuras rígidas, en unos espacios inhóspitos. Será fácil entender lo que quiero expresar bajo este epígrafe a través de algunos ejemplos:

- No es fácil que se produzca interacción entre los estudiantes si la estructura del espacio les mantiene alineados y dándose la espalda.
- No es fácil conseguir la individualización en organizaciones masificadas, dentro de las cuales las personas se mueven como ovejas en un rebaño.
- No es posible conseguir la educación en la igualdad en una estructura jerárquica que marca la diferencia entre las personas a través de privilegios.
- No es posible una acción colegiada ni una enseñanza globalizada en espacios compartimentalizados, en horarios rígidamente concebidos, en planificaciones, intervenciones y evaluaciones rabiosamente individualistas.
- No es posible enseñar a participar en una institución en la que todo está decidido porque no es concebible que sea autónomo quien vive permanentemente con criterios heterónomos.
- No es fácil desarrollar actitudes estéticas en espacios destartalados, con la pintura deteriorada, el mobiliario anticuado, los suelos sucios, los lugares malolientes...
- No es fácil conseguir individuos creativos en instituciones que potencian el aprendizaje memorístico, la uniformidad en los comportamientos y la sumisión en las relaciones.

Si ordenásemos según su importancia las siguientes tareas que tienen lugar en la organización escolar, nos encontraremos con un orden inverso al que tiene la presencia de esas operaciones intelectuales en la evaluación que se realiza.

IMPORTANCIA EDUCATIVA	TAREAS INTELECTUALES	PRESENCIA EVALUADORA
8º	Memorización	1º
7º	Algoritmo	2º
6º	Comprensión	3º
5º	Análisis	4º
4º	Comparación	5º
3º	Crítica	6º
2º	Opinión	7º
1º	Creación	8º

De la misma manera, si se ordena la presencia de miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones, se verá que la estructura de participación es inversa a la capacidad educativa de la organización.

La declaración de intenciones, la teoría sobre lo que ha de ser la práctica (la taxonomía de la izquierda) no concuerda con lo que realmente se hace (taxonomía de la derecha). Podría decirse que están invertidas las pretensiones y las realizaciones. Esto añade al factor de irracionalidad, un componente cínico en la vida de las organizaciones.

IMPORTANCIA DEMOCRÁTICA	ESTRUCTURAS PARTICIPATIVAS	PRESENCIA DECISORIA
7 ^a	Uno	1 ^a
6 ^a	Muy pocos	2 ^a
5 ^a	Pocos	3 ^a
4 ^a	Bastantes	4 ^a
3 ^a	Muchos	5 ^a
2 ^a	Casi todos	6 ^a
1 ^a	Todos	7 ^a

La racionalidad no es identificable con la instrumentalidad porque aquella se pregunta por la naturaleza ética de los medios. La acción instrumental pone el énfasis en la consecución de los fines sin que importe la naturaleza moral o inmoral de los medios. La racionalidad no es lo opuesto a la injusticia sino a la incoherencia. Es cierto que la racionalidad no lleva intrínsecamente aparejada la ética. Puede haber un planteamiento racional en el proceso inmoral que es el lavado de cerebro. Hay medios racionales de conseguir actitudes competitivas, egoístas, prepotentes, insolidarias, discriminatorias...

"La crítica sería que puede formularse contra el management científico no es que sea un programa de aplicación coherente de la racionalidad. La dificultad estriba en que los managers adoptaron ese programa sin darse cuenta de que era un proyecto incompleto, lo que acarreó unas consecuencias imprevisibles" (Zaleznik, 1991).

Una teoría de amos, encaminada a la explotación, a la búsqueda de la eficiencia, podría considerarse racional. Ahora bien, la racionalidad ha de someterse al principio de la justicia. Por eso, además de preguntarse por la racionalidad, hay que hacerlo por la ética de las prácticas que se instalan en la estructura de la organización.

Preguntarse por la racionalidad de la organización es cuestionar la dimensión educadora de las estructuras, del funcionamiento, de las relaciones. Lo que dicen los escenarios, lo que enseñan los rituales, lo que de forma reiterada y machacona aconsejan las normas ocultas no se aviene con los principios que se explicitan en el proyecto educativo de la organización. Por eso la racionalidad tiene que plantearse también en otra dirección: ¿Es coherente lo que se explicita en el proyecto con lo que realmente se dice en el currículum oculto escrito con líneas invisibles en las estructuras organizativas?



La racionalidad ha de tener un doble referente: ¿Es coherente lo que se dice con lo que se hace?, ¿y lo que se hace con lo que se desea conseguir?

De todos es sabido que la educación es una técnica problemática (mejor sería decir que es un arte), ya que intervienen en ella personas y no máquinas, ya que se manejan no sólo datos y destrezas sino valores, actitudes y sentimientos. Los mismos estímulos producen en personas diferentes (o en las mismas pero en momentos distintos) efectos contrarios e incluso contradictorios. Eso no obsta para que nos preguntemos por la racionalidad en la organización es y para que la busquemos de forma constante y rigurosa.

7.2. La flexibilidad

Las organizaciones tienen que adecuarse a las exigencias de la práctica y, además, a los cambios que se producen en la sociedad.

La rigidez es la atrofia, la muerte de las instituciones en tiempos de cambios acelerados. La lentitud de respuesta ante las exigencias del cambio condena a las instituciones a una falta de eficacia inusitada.

La flexibilidad tiene que ver con la autonomía. La LOGSE hace referencia a tres tipos de autonomía: curricular, organizativa y administrativa. No se puede poner en marcha con éxito una de ellas dejando las otras sin el conveniente desarrollo. La autonomía organizativa es necesaria porque:

- a. Lo exige la contextualización. No pueden cambiar todos los Centros a la vez bajo prescripciones uniformes que no tienen en cuenta su peculiaridad.
- b. Lo exige la aceleración histórica que impone un ritmo incesante de cambios. Los caminos que permiten estar en contacto con las nuevas exigencias han de estar expeditos. Si los mecanismos de la flexibilidad no están vivos la organización quedará anquilosada.

La autonomía ha de ser real, no meramente ficticia. Ni, por supuesto, tramposa. Es tramposa si se dice a los Centros que tienen libertad para hacer las cosas como crean conveniente, pero que tendrán que rendir cuentas en un momento determinado, mediante pruebas homologadas, iguales para todos, a pesar de que no todos hayan tenido medios iguales.

La autonomía tiene problemas que no conviene olvidar. Si no se corrigen las diferencias, habrá Centros que evolucionarán y otros que se quedarán desfasados por falta de medios. Me preocupa sobremanera lo que sucederá con los que arrancan en condiciones desfavorables, con los que no tienen medios para llegar a los mismos sitios que otros pueden alcanzar sin esfuerzo. La igualdad de oportunidades no consiste en poner la meta en el mismo sitio y dar la señal de salida para todos a la vez. Consiste en que las condiciones de la carrera no sean desfavorables para algunos (gitanos, pobres, inmigrantes, mujeres...).

Existen factores de diversa índole que bloquean o dificultan la flexibilidad. En un clásico libro sobre la innovación se pregunta Ivor Morrish (1978): ¿Por qué cambian tan lentamente los Centros?

"Es un hecho, ya señalado, que los sistemas escolares oponen más resistencia a la innovación que las empresas industriales o de negocios, y que con los

profesores es más problemático el cambio que, digamos, con los granjeros o los médicos, aunque, claro está, todas las profesiones y ocupaciones tienen elementos más progresistas y elementos más conservadores" (Morrish, 1978).

Este autor clasifica los obstáculos en tres grandes apartados:

- a. **Factores input:** Resistencia al cambio procedente del entorno, incompetencia de los agentes externos, superespecialización, actitud defensiva de los profesores, ausencia de agentes externos que sirvan de estímulo, incompleta relación entre teoría y práctica, base científica subdesarrollada, conservadurismo, dificultad de observación de la tarea profesional.
- b. **Factores output:** Objetivos confusos, no existen recompensas para la innovación, uniformidad del enfoque, la escuela como monopolio, baja inversión en investigación y desarrollo, escasa inversión tecnológica y financiera, dificultad en el diagnóstico de los puntos débiles, problemas de evaluación del producto, atención centrada en compromisos inmediatos, baja inversión en la actualización del personal, falta de modelos empresariales, pasividad.
- c. **Factores de tránsito:** separación de miembros y unidades, jerarquía y status diferencial, carencia de procedimientos y de adiestramiento para el cambio.

Este catálogo de causas, que el autor analiza y desarrolla en su obra, puede ser completado con algunas otras que deseo mencionar:

Algunas causas se refieren a los profesionales que dirigen y trabajan en las escuelas. Los cambios en las organizaciones no son automáticos. *"Las organizaciones no cambian solas, las cambian las personas que viven en ellas"*, dice Fullan (1994) en su excelente trabajo sobre las fuerzas del cambio.

- a. El miedo al cambio tiene componentes muy complejos. No es igual acomodarse a un cambio técnico que a un cambio de mentalidad o de actitud. Este tipo de cambio puede llevar consigo el reconocimiento de que se ha estado equivocado durante mucho tiempo.
- b. La torpeza que encierra la falta de visión dificulta la adaptación a las nuevas exigencias que provienen del desarrollo científico y de las nuevas necesidades.
- c. La comodidad impide una actitud esforzada. Hacer lo mismo que siempre se ha hecho, lo que todos hacen o lo que mandan hacer exige menos esfuerzo y, en último extremo, elimina la posibilidad de equivocarse. Si los que deciden son los superiores, los profesionales se convierten en meros ejecutores. La responsabilidad queda fuera del ámbito de actuación, situándose en el de la decisión.
- d. El escepticismo respecto a la posibilidad de mejorar, el pesimismo referido al cambio en profundidad hace que muchos profesionales prefieran mantener las rutinas institucionales.

Hay otras causas que tienen más que ver con la propia organización, con los mecanismos del cambio y de la adaptabilidad:

- a. Las presiones externas piden a la escuela un comportamiento prudente, bajo la excusa de que no se debe experimentar con los niños. La educación para la seguridad tiene mucha más importancia que la educación para el riesgo.
- b. El tamaño desmesurado de los Centros dificulta la agilidad de los cambios. Modificar una institución de pequeño tamaño es más fácil que transformar otra de mayores dimensiones.
- c. Los mecanismos del cambio, las estructuras a través de las cuales la innovación se desarrolla son lentos, están anquilosados. Eso hace que se produzcan con excesiva lentitud o que no lleguen a realizarse nunca.

La flexibilidad de la organización requiere unos procesos de sensibilización a la necesidad del cambio, unas estructuras capaces de cambiar con autonomía y agilidad y unas personas con actitudes abiertas para impulsar y llevar a cabo las adaptaciones.

7.3. La permeabilidad

Las instituciones escolares, para ser educativas, no deben permanecer cerradas al entorno, tanto al más cercano como al más amplio que es la sociedad. Martín Moreno (1989) habla de la versatilidad de los Centros, haciendo referencia a esta necesidad de apertura. Hacer de la escuela una campana de cristal, ajena a las circunstancias del medio, la vacía de sentido, la desnaturaliza y la empobrece.

El cierre institucional hace que la escuela perpetúe sus rutinas sin poner en cuestión los aprioris que tienen sus profesionales al planificar, actuar y evaluar.

"Cada componente dirá que está cumpliendo con su trabajo, que no está fuera de las reglas del juego y que, de todas las maneras, el sistema funciona" (Et-kin, 1993).

La clausura tiene inconvenientes, causa problemas pero, sobre todo, impide el desarrollo de importantes beneficios. La permeabilidad de los Centros tiene dos direcciones esenciales:

7.3.1. De dentro hacia afuera

Las fronteras del Centro con el exterior son permeables si permiten irradiar la influencia cultural en el entorno. Un Centro escolar ha de ser un foco de pensamiento, de cultura, de tolerancia y de respeto para la zona donde está enclavado.

La escuela ha de salir hacia el exterior para conocer el contexto, para diagnosticar sus problemas, para comprender sus necesidades, para dar respuesta a sus preguntas.

El medio se puede convertir en un aula en la que los alumnos y los profesores aprenden. La escuela ha de salir al exterior para investigar (Olvera, 1986, 1993), para aprender. El medio es una fuente de conocimiento y aprendizajes significativos.

"Hemos de tener una doble lucha, la de cambiar la escuela para cambiar la vida y, a la vez, la de transformar las estructuras sociales para conseguir una escuela más capaz. No podemos engañarnos con el espejismo de las cuatro paredes de nuestras clases" (Olvera, 1986).

Es necesario que el Centro se abra a los problemas sociales. Los alumnos tienen que saber qué es la droga, qué es la delincuencia, qué es el paro, qué es la prostitución, qué es la explotación mediante el trabajo, qué es la discriminación de la mujer, qué es la pobreza... La escuela no puede ser un espacio cerrado, aislado, aséptico.

Una de las principales consecuencias de la permeabilidad es la adaptación de los egresados a la sociedad. En otro lugar (Santos Guerra, 1990a) he hablado de las bisagras del sistema. Una de las más importantes es la que separa la escuela de la sociedad. En primer lugar, en cuanto a la adaptación social. Los que dejan la escuela han de ser capaces de vivir en una cultura con valores o bien de luchar por transformarla y mejorarla. En segundo lugar, en cuanto a la adaptación laboral. Además de preparar a las personas en su dimensión intelectual, la escuela debe ayudar a situarse en el mundo del trabajo. Eso requiere información sobre el mercado laboral y preparación para desempeñar tareas en puestos adecuados.

La escuela vive una contradictoria recomendación para educar en el mundo de los valores y, al mismo tiempo, para educar para la vida (que en muchas ocasiones los niega). ¿Es posible tener individuos adaptados a la sociedad y al mismo tiempo educados en valores? (Santos Guerra, 1994c).

Un colaborador de El País envió al periódico la siguiente carta:

"¿Qué ha pasado en estos años desde que dejamos la escuela? Nos hemos convertido en jóvenes trabajadores de una generación educada para una sociedad ideal que nunca existirá y humillados por la sociedad real, enseñados en valores constitucionales y defraudados por demócratas que ocultan con demagogia y palabras sus gestos de desprecio a la democracia. Nos han hecho sentir vergüenza de aquello en lo que teníamos fe, no mostramos agradecimiento a quien nos da sino desprecio por su debilidad. Sólo nos queda el resentimiento hacia el futuro y la compasión hacia lo que pudimos haber sido y no nos dejaron.

Querido maestro, si usted no hubiera sido tan utópico, quizá nos habría ahorrado muchas frustraciones, pero todos le recordamos sin embargo con cariño porque convirtió sus sueños de inadaptado en nuestros ideales" (Javier Pinado, 31 de julio de 1993).

Además de situar críticamente a los alumnos ante el dilema, además de comprometerse todos con los valores, es preciso que la institución sea coherente con el discurso teórico y que evite las contradicciones que la hacen proclamar unas ideas y practicar las contrarias.

7.3.2. *De fuera hacia adentro*

La escuela también ha de recibir las influencias externas. La iniciativa, puede estar fuera de la escuela o dentro de ella y tomar formas diversas.

Agentes de cambio y de evaluación externos aportan al Centro una importante corriente de reflexión. La evaluación externa ayuda a los protagonistas a efectuar una reflexión más rigurosa. Los agentes externos de evaluación no van a decir a los protagonistas qué hacen bien y qué hacen mal sino a aportar elementos de juicio para que su propia opinión sea más precisa.

Otros Centros y especialistas pueden facilitar el intercambio de experiencias y de ideas. Desde la clausura institucional es difícil romper los estereotipos, poner en tela de juicio las ideas previas y someter a revisión los intereses en juego.

La apertura al medio exige mantener las instalaciones abiertas al servicio de la comunidad. No se puede cerrar el Centro a los jóvenes mientras muchos de ellos tienen que estar vagando por las calles en busca de locales para la cultura, de campos de deporte o de lugares de esparcimiento.

Pocas instalaciones existen con nivel de utilización tan escaso. Las escuelas permanecen cerradas todos los días desde media tarde, todos los fines de semana y durante los períodos de vacaciones. ¿Cómo puede entenderse esta despilfarro en una sociedad carente de tantos bienes?

Las organizaciones que se pliegan sobre sí mismas corren el riesgo de perder la perspectiva y de no tener más punto de referencia que sus propios criterios.

Aunque los padres y madres son parte de la comunidad educativa y no agentes externos, también es cierto que no están dentro de ella y que pueden aportar sus iniciativas, reflexiones y criterios de intervención. Los profesores actúan con escasa habilidad cuando se cierran a la intervención de los padres y cuando sólo ven en ellos una amenaza para su profesionalidad (Fernández Enguita, 1993).

7.4. La colegialidad

La organización educativa ha de favorecer la colegialidad en sus estructuras y en su funcionamiento. Las instituciones pueden fomentar, en sus estructuras, el individualismo o la participación. El peligro que tienen las escuelas es que se organicen en torno al eje de la individualidad. Cada profesor en su aula, en sus tiempos, en sus funciones, con sus alumnos, con su disciplina... La tarea compartida, el éxito colegiado desaparece ante la acción individual.

El proceso de balcanización de las instituciones potencia el individualismo al desarrollar los intereses individuales y de los pequeños grupos frente a los intereses colectivos. Muchas de las rivalidades entre Seminarios, entre personas y entre grupos obedecen a este criterio fragmentador. Muchos profesionales se identifican más con su aula o con su Departamento que con su Centro. En un sistema balcanizado el todo es menos que la suma de las partes.

La coordinación vertical y horizontal, los criterios colegiados de actuación, la investigación compartida, la evaluación institucional del grupo completo ceden la preponderancia a la acción individual con gran detrimento del valor educativo de la organización.

El llamado paradigma de la colegialidad parte de la concepción del Centro como una unidad funcional de planificación, acción, evaluación, cambio y formación (Escudero Muñoz, 1990; Santos Guerra, 1994b). Las ventajas del planteamiento colegiado son notables:

- a. Multiplica la eficacia al incidir todos los profesionales en las mismas ideas, en las mismas actitudes, en los mismos objetivos.
- b. Permite subrayar lo que es importante y dejar al margen lo que es baladí, sin que las incoherencias y las contradicciones resten eficacia a la tarea.
- c. Ayuda a eliminar los errores, las repeticiones innecesarias, las omisiones de aspectos importantes que por no ser competencia expresa de nadie, pasan inadvertidos.
- d. Permite que los profesionales aprendan unos de otros, que se ayuden unos a otros, que intercambien sus ideas, sus experiencias, sus materiales.
- e. Favorece el desarrollo de actividades pedagógicamente enriquecedoras como la actitud de escucha, el intercambio, el respeto mutuo, la ayuda al compañero...
- f. Aumenta la coherencia, ya que se suele insistir a los alumnos en la importancia de la colaboración, del trabajo en grupo, de la actitud solidaria...

Una organización favorece la colegialidad primando la acción participativa. Las decisiones se toman democráticamente (sin que las minorías sean arrasadas por la votaciones mayoritarias). Democracia no es seguir la decisión más votada sino facilitar la expresión de todas las ideas, incluso de las que son defendidas por una sola persona.

La departamentalización no ha de convertirse en el eje más importante de las acciones ya que hay niveles de coordinación superior, unos informales como las tertulias y las conversaciones informales, otros formales como la normalización de procesos y de resultados (Mintzberg, 1993). La acción de los órganos colegiados del Centro se potencia frente a la de los niveles individuales de decisión.

La fragmentación de los espacios, de los horarios, de las responsabilidades, de las decisiones, de los intereses, pone en entredicho la concepción comunitaria de la tarea.

8. CONCLUSIONES QUE SON INCLUSIONES

¿Cómo avanzar hacia la configuración de organizaciones educativas? ¿Cómo incrementar estos cuatro elementos que, a mi juicio, potencian el valor educativo de las escuelas?

- a. A través del discurso, a través del desarrollo y de la difusión de las ideas que promueven la colegialidad. Sin transformar la mentalidad, las concepciones,

- es difícil que se produzcan cambios en profundidad. Aunque se modifiquen las estructuras por imperativos legales o por exigencias externas no habrá cambios importantes.
- b. Es imprescindible que se produzca el colapso de las certidumbres. Desde los dogmas, desde las actitudes herméticas es difícil que se llegue a situaciones de cambio profundo.
 - c. A través de la práctica cotidiana. Hay pequeñas formas de desarrollar la cooperación, la colaboración, la coordinación, que van rompiendo los planteamientos individualistas.
 - d. El intercambio de experiencias es un paso interesante ya que no sólo ofrece sugerencias sino que anima a realizarlas, ya que otros han sido capaces de llevarlas a cabo en condiciones similares de trabajo.
 - e. Desde la Administración ha de favorecerse la autonomía de los Centros, no sólo en el ámbito curricular sino también en el organizativo y administrativo.
 - f. Favorecer las experiencias de innovación mediante el apoyo institucional, los medios necesarios, la facilitación de tiempos para realizarlas y de apoyos externos para llevarlas a cabo y difundirlas.
 - g. Analizar de forma sistemática, a ser posible con la ayuda de facilitadores externos, el valor de la práctica institucional. Desde esta reflexión rigurosa será posible llegar a la comprensión de los fenómenos que se instalan en la estructura organizativa. Y desde esa comprensión será fácil poner en marcha los mecanismos del cambio.

La dimensión nomotética de la escuela (Hoyle, 1986), aquello que constituye la estructura no es un elemento paralelo al elemento idiosincrásico. Ambos se relacionan y se influyen mutuamente. Una forma de organizar la escuela facilitará la configuración de un modo de vivir y de ser. Hay que conseguir que sea tal la forma de plantear la organización que repercuta en la educación de los que viven en ella. En el desarrollo de los valores que nos hacen mejores.

CAPÍTULO V

ESTRUCTURA DE LA ORGANIZACIÓN La escuela como sistema de flujos

Un hombre encarga a Picasso un retrato de su esposa. Va a verle y queda defraudado.

— *No se parece mucho a ella.*

— *¿Cómo es ella?, dice Picasso.*

Le enseña una fotografía: Así.

— *Pero, ¿será un poco más grande?, contesta Picasso.*

MORGAN, G. (1990): *Imágenes de la organización*. Ed. Rama. Madrid.

Representar una organización, para comprenderla mejor, no es reproducirla íntegramente. Hay formas de comprensión que rompen la literalidad y la mera mimesis en la descripción. En estas páginas intentaré acercarme a la entraña de la organización escolar partiendo de dos ejes de análisis: la estructura o esqueleto organizativo y el sistema de flujos que recorre la estructura.

1. LA ESTRUCTURA DE LA ORGANIZACIÓN

La escuela, como otras organizaciones complejas, tiene una estructura que Mintzberg (1993) desmembra en cinco elementos esenciales. Todos esos elementos están recorridos por flujos de relaciones, cometidos, teorías, creencias, normas, etc. que generan el dinamismo de la organización. Las partes fundamentales de la organización, que en la peculiar concreción de cada escuela, adquieren una dimensión y una preponderancia diferente, son las siguientes (ver Fig.1):

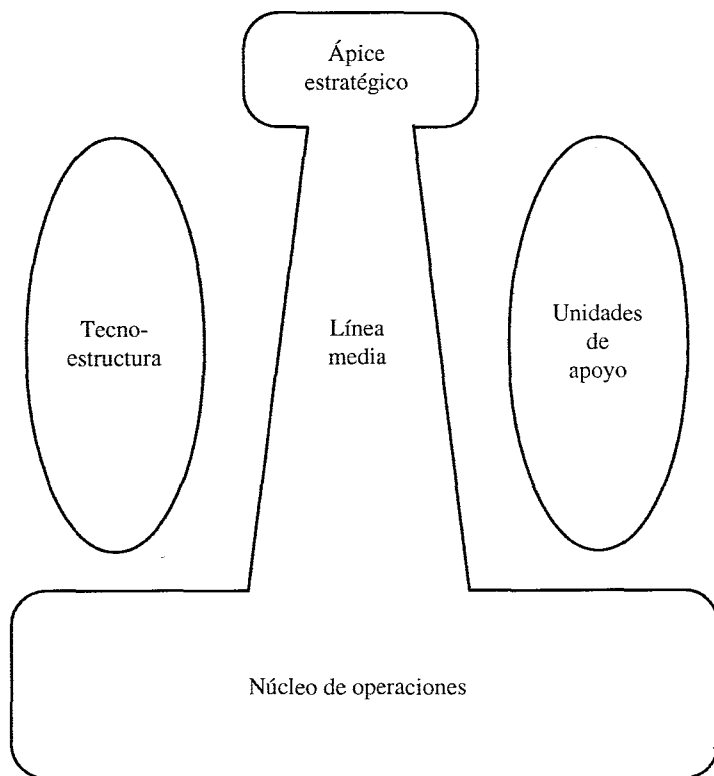


Fig. 1. Las cinco partes fundamentales de la estructura.

1.1. El ápice estratégico

Abarca a todas las personas que tienen responsabilidad en la escuela, sea el Director, el equipo directivo o el Consejo Escolar.

"El ápice estratégico se ocupa de que la organización cumpla, efectivamente, con su misión y de que satisfaga los intereses de las personas que controlan o tienen algún poder sobre la organización" (Mintzberg, 1993).

En este ápice estratégico hay que situar a los miembros o estructuras de la administración que tienen poder sobre la escuela. Su tarea se ejerce por diversos caminos:

- Favoreciendo o propiciando la **adaptación mutua** de los integrantes de la escuela con el fin de que, de manera formal y, muchas veces, informal, coordinen el trabajo que están realizando.
- **Supervisando directamente la tarea** y procurando que cada persona cumpla con el cometido que tiene encomendado, dándoles instrucciones y controlando sus acciones.

- **Normalizando los procesos de trabajo**, a través de las prescripciones para la planificación, la ejecución. Normalizar los procesos de trabajo disminuye la necesidad de los procesos de coordinación y empobrece la calidad de los mismos.
- **La normalización de resultados** se produce al planificar los objetivos y establecer unos modos y momentos de comprobar si se producen. En este caso la prescripción puede no ser minuciosa, pero al tener prefijado rígidamente el objetivo se produce una homogeneización y una coordinación de la actividad.
- **La normalización de las actividades** se establece a través de la preparación remota y de la preparación próxima de los profesores. Si dominan las destrezas necesarias para realizar la tarea, se produce una coordinación de los procesos de intervención.

Los diferentes modos de normalización y los sistemas formales de autoridad afectan y, por otra parte, son afectados por las relaciones de poder extraoficiales (Crozier, 1964). Las estructuras formales y las informales se entremezclan de modo que, a veces, no es fácil deslindar unas de otras.

Los miembros del ápice estratégico desempeñan diversas tareas en la organización: la supervisión directa, de la que he hablado anteriormente, la asignación de personas y de recursos a determinadas tareas, la emisión de órdenes de trabajo, la resolución de conflictos, excepciones y anomalías que ascienden por la escala jerárquica, la difusión de información y, en definitiva, el cuidado de que toda la organización funcione como una unidad integrada.

El ápice estratégico cumple también la función de mediación con el entorno. Los límites de la organización están marcados de forma que es preciso establecer relaciones de entrada y salida. Las fronteras del centro versátil están cuidadas y transitadas bajo la supervisión de los órganos de dirección (Martín Moreno, 1989). Los contactos de la institución escolar con el entorno se realizan fundamentalmente a través del ápice estratégico. Estas relaciones de representación se establecen de forma vertical (con la jerarquía) y de forma horizontal (con las familias y con el entorno inmediato). Otro tipo de obligaciones que corresponden al ápice estratégico son las de dinamizar la estrategia de intervención de la organización escolar.

Desde el ápice estratégico se puede tener la perspectiva más amplia y más completa de la organización. El trabajo en el mismo es menos repetitivo que en otros niveles y los ciclos de toma de decisiones más largos que los empleados en las aulas.

1.2. La línea media

Está formada por los Jefes o Coordinadores de Departamento y de Ciclo, por los tutores o responsables de los equipos docentes y por los jefes de Módulo.

Aunque su autoridad está diluida y tienen más bien una función de coordinación, el hecho es que pueden desarrollar una tarea de supervisión, de orientación, de control, de información...

El tamaño de las instituciones influye en la necesidad o conveniencia de este tipo de coordinación intermedia. La estructura formal establece una jerarquía organizativa

que marca ámbitos de control y de influencia. La línea intermedia tiene obligaciones hacia arriba y hacia abajo. Brinda y recoge información, ejerce control. Por otra parte, en la línea descendente, influye en el flujo de decisiones. También desarrolla funciones horizontales con otros responsables de unidades del mismo nivel.

La estrategia de la organización empleada por la línea media puede entrar en conflicto con la estrategia global de la organización. El puesto exige realizar tareas más concretas, menos abstractas, más detalladas, menos genéricas.

1.3. El núcleo de operaciones

Abarca a aquellas personas (los profesores) que intervienen directamente en la acción educativa. En este núcleo es donde se desarrolla la actividad y se produce la normalización de procesos y de resultados.

En este núcleo trabajan las personas que realizan el trabajo básico y en él se realizan las actividades educativas fundamentales: horas de clase, prácticas en el laboratorio, juegos en el recreo, iniciativas complementarias... El currículum reglado se desarrolla en el núcleo de operaciones.

La planificación revierte en la dinamización de las actividades que se realizan en el núcleo de operaciones, la acción se formaliza a través de la práctica cotidiana, las sesiones de evaluación de primer grado (las que los profesores realizan en el aula) y las de segundo grado (las que realiza el tutor con su equipo docente) tienen lugar en el núcleo de operaciones.

En él se produce la mayor parte de las relaciones horizontales (entre alumnos, entre profesores) y verticales (entre profesores y alumnos). También se sitúan en el núcleo de operaciones los conflictos que se producen como consecuencia de la comunicación y de la acción.

La comunicación con el exterior (relaciones con los padres, relaciones con el entorno) se producen en el núcleo de operaciones, sea por iniciativa externa, sea por convocatoria de los profesores o de los propios alumnos.

Las otras partes de la organización tratan de incidir en este núcleo y de aportar prescripciones, iniciativas, sugerencias, medios, etc. que hagan posible un funcionamiento positivo. Es en éste nivel en el que la normalización se aplica con mayor intensidad. El núcleo de operaciones es el centro de toda la organización, la parte en la que se produce la acción y de la que depende la supervivencia institucional.

1.4. Unidades de apoyo

Existen unidades de apoyo especializadas que no intervienen de una forma directa (o, al menos, no tan directa) en el núcleo de operaciones. Los especialistas de diverso tipo (logopedas, psicólogos, pedagogos, orientadores...) ofrecen apoyo al núcleo central de la actividad. Pueden realizar esta ayuda de forma más o menos integrada en la concepción colegiada. Algunas de estas personas o grupos están situadas fuera de la organización y otras están dentro de la misma.

Otras unidades de apoyo tienen naturaleza y función distinta, como las asociaciones de padres, de ex-alumnos, los representantes de la comunidad (el representante del ayuntamiento en el Consejo Escolar), la biblioteca o librería escolar, la secretaría, los comedores escolares, los servicios de administración y limpieza, la cafetería... Estas unidades no intervienen de forma directa en el núcleo de operaciones.

Muchas de estas unidades de apoyo apenas si han recibido atención en la literatura sobre la Organización Escolar. No deben confundirse con la tecnoestructura porque no tratan de normalizar el funcionamiento de la organización. Cada una tiene unas funciones relacionadas con el apoyo a la acción.

Algunas de estas unidades de apoyo constituyen miniorganizaciones que cuentan con su núcleo de operaciones. Algunas funcionan independientemente quedando acopladas únicamente de un modo mancomunado. Unas actúan más directamente en el ápice estratégico, otras en la línea media y otra en el núcleo de operaciones.

En los últimos años están creciendo las unidades de asesoría externas a la escuela, hasta el punto de que puede haber más personas fuera de la escuela que las que están dentro del núcleo de operaciones: asesores de todas las áreas, coordinadores de programas, editorialistas que ofrecen materiales curriculares, etc.

1.5. La tecnoestructura

En este nivel encontramos a los especialistas que no participan en la acción que se desarrolla en la organización pero que determinan cómo ha de ser. Lo diseñan, lo planifican, lo modifican, preparan y dirigen a las personas que trabajan en él, pero no intervienen directamente.

Según Katz y Kahn (1977) la tecnoestructura se compone de los analistas que estudian la adaptación, el cambio de la organización en función de la evaluación del entorno, y de los que estudian el control, la estabilización y la normalización de las pautas de actividad en la organización.

Una buena parte de la normalización procede de la tecnoestructura. No es que los profesores no puedan hacerlo, pero el control externo ejerce una normalización (intra) y una homogeneización (inter) que descarga de esas exigencias al núcleo de operaciones e incluso al ápice estratégico. El nivel de heteronomía de los centros es intenso, ya que las abundantes prescripciones, el control durante la acción (inspección educativa) y posterior a la acción (normalización de resultados) restan la mayor parte de la iniciativa.

La tecnoestructura ejerce influencia en todos los núcleos. En el ápice estratégico ya que también a él le afectan las prescripciones y el control. Es más, tiende a convertir a la jerarquía del centro en la prolongación de las exigencias externas. En la línea media, ya que muchas indicaciones de carácter prescriptivo afectan a los coordinadores y responsables "técnicos". En el núcleo de operaciones, puesto que los profesores han de seguir todas las prescripciones procedentes de los diferentes ámbitos.

Buena parte de las prescripciones tiene un componente jerárquico. Otra parte tiene una dimensión técnica. Es decir, los responsables de la administración se apoyan

en los analistas y en los teóricos para emitir normas destinadas a dirigir la acción en el núcleo de operaciones.

2. EL SISTEMA DE FLUJOS EN LA ORGANIZACIÓN

No existe una única forma de funcionamiento, ya que el tamaño de la organización, la naturaleza y la intensidad de los vínculos, los conflictos internos y, en suma, la peculiaridad de cada institución, confieren un dinamismo especial a cada una de ellas.

Las diferentes partes de la organización están unidas entre sí por la corriente de distintos flujos: las relaciones de poder, la utilización de materiales, la circulación de informaciones, la toma de decisiones, las tensiones interpersonales, las presiones del exterior...

Las teorías de la organización ponen mayor énfasis en unas dimensiones que en otras. Así, las teorías científicas ponen el acento en la organización como sistema de autoridad formal. Los teóricos de las relaciones humanas se centran en la importancia de la comunicación formal. Las actuales tendencias de las teorías organizativas se preocupan más por la organización como sistema de constelaciones de trabajo y como sistema de procesos de decisión ad hoc.

Utilizaremos el logotipo de Mintzberg (1993) para realizar sobreimpresiones (Pffinner y Sherwood, 1960) de modo que pueda verse la complejidad del entramado de las corrientes que tienen lugar en la organización aunque, como señalan estos autores, *"el total de las sobreimpresiones puede llegar a ser tan complejo, que resulte opaco..."*.

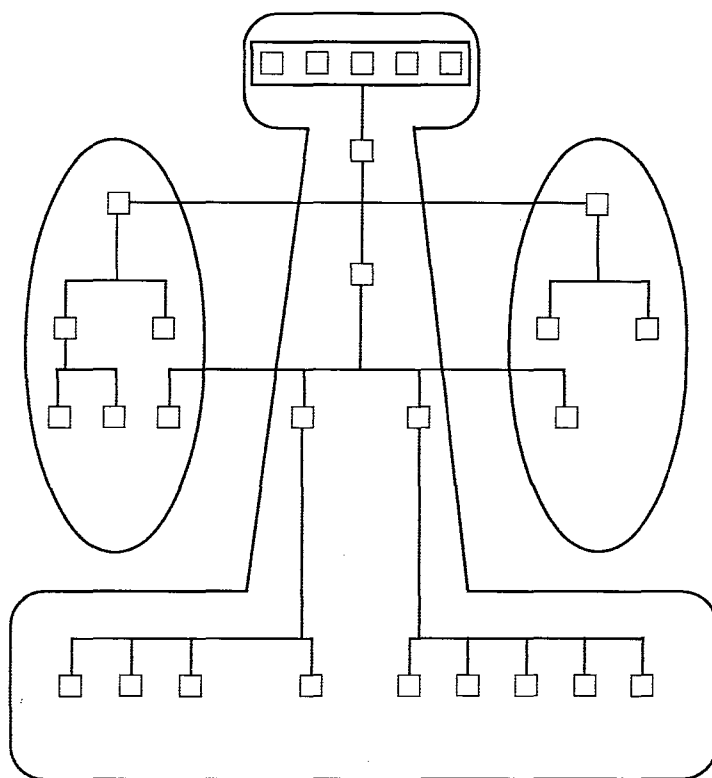
2.1. La organización como sistema de autoridad formal

Tradicionalmente se ha representado la organización de acuerdo con un diagrama organizativo. (La tradición francesa suele emplear el término organigrama). La simplicidad de la representación dificulta la comprensión de la complejidad de lo que sucede en la organización (ver Fig. 2).

Se sabe que la autoridad formal no siempre coincide con el poder real. Y que la esquematización de la realidad que refleja el organigrama oculta, más que manifiesta, lo que realmente pasa. Si es cierto que *"las organizaciones son herramientas que el poder pone en funcionamiento"* (Perrow, 1990) no es menos cierto que existen múltiples formas de burlar la autoridad formal y de crear núcleos de poder contra o parainstitucional.

Muchas fuentes de poder no constan en los documentos, no aparecen en la estructura. A veces, se encuentra en el ápice estratégico alguien que ha sido colocado por personas que están en niveles inferiores, es decir que tienen poder para colocarlo en el lugar de preeminencia y para, una vez allí, conseguir que haga lo que ellos quieren.

Por otra parte, es fácil ver cómo se rompe la estructura formal de la autoridad cuando se produce una elección de la misma a través de procesos democráticos. Se encuentra en la cúspide quien ha sido colocado allí por la autoridad de quienes le nom-



bran. Esos electores pueden, en cualquier momento, hacerlo descender al núcleo de operaciones.

El organigrama, como metáfora gráfica, manifiesta o pone de relieve algunas realidades y oculta otras. Es como un mapa que permite saber dónde están las ciudades, las carreteras, los ríos, pero que oculta cuáles son las relaciones económicas, sociales, industriales y políticas.

"Aunque el organigrama no nos muestra las relaciones informales, proporciona una fiel representación de la división del trabajo, permitiéndonos ver con una rápida ojeada las posiciones existentes dentro de la organización, cómo se agrupan estas unidades y cómo fluye entre ellas la autoridad formal" (Mintzberg, 1993).

Van de Ven (1976) se refiere al organigrama que refleja las estructuras formales de la autoridad como la "*configuración del esqueleto*" de la organización.

Es necesario conocer la estructura formal de la organización porque condiciona y limita la red de relaciones informales de tres maneras diferentes:

- a. Lo formal suele marcar la dirección que acabará tomando lo informal. Es fácil que la crítica se refiera al ápice estratégico, que la información descendida por la línea formal, que el sentido de las relaciones esté marcado por el componente nomotético de la organización.
- b. Define el carácter de las defensas creadas por lo informal. Las bromas antiautoritarias y antiintelectuales se expresan más fácilmente en ausencia de la jerarquía formal.
- c. Requiere la conformidad con sus preceptos, tanto si resulta muy explícita como si es difusa su presencia en la dinámica de la organización. El alumno terminará callándose en una discusión con el profesor.

El lado oscuro de la organización (Hoyle, 1982) puede desvelarse iluminando las relaciones entre la vertiente nomotética e idiográfica, analizando cómo se condicionan mutuamente, descubriendo los entresijos por los que la vertiente formal se hace presente en la informal y viceversa.

Aunque el componente idiográfico y la red de relaciones informales tiene mucho peso en la organización (Hoyle, 1986), la vertiente nomotética condiciona el comportamiento de los miembros de la organización que no puede ignorar las estructuras formales en las que se encuentran. Algunos miembros del núcleo de operaciones se ven tan condicionados por la vertiente formal (sea por rutina, sea por temor, sea por inseguridad...) que les priva de la racionalidad en el análisis de sus discursos, de sus actitudes y de sus prácticas organizativas. Lo que ha dicho o hecho el Director es algo por sí mismo bueno, porque ha sido él quien lo ha dicho o hecho.

2.2. La organización como sistema de flujos regulados

Los flujos, las corrientes (de decisión, de información, de control, de trabajo...) tienen un carácter ordenado y formalizado desde una perspectiva tradicional. Estas corrientes reguladas tienen como complemento otras de carácter formal, igual que sucedía en la estructura a la que me refería en el apartado anterior (ver Fig. 3).

Los flujos tienen contenidos, ritmos e intensidades diferentes, dependiendo del momento, de la naturaleza y de la situación de los protagonistas en el contexto de la organización:

- a. **El flujo de trabajo:** Se produce sobre todo en el núcleo de operaciones. En las aulas se realizan actividades, se utilizan materiales y se producen relaciones referidas a las instrucciones para las tareas y al control de las mismas.

La dirección de los flujos es plural: descendente en el caso de las explicaciones del profesor, horizontal en el trabajo de los grupos de alumnos, ascendente en la formulación de cuestiones que demandan nueva información...

Los cambios de clase y de ciclo exigen una coordinación y un trabajo mancomunado que se regula por mecanismos de diverso tipo: reuniones entre profesores, intercambio de opiniones entre alumnos, rutinas institucionales...

El flujo de trabajo se produce también en otros niveles de la estructura, de la misma manera que existen condicionantes que modulan y desarrollan el mismo en los

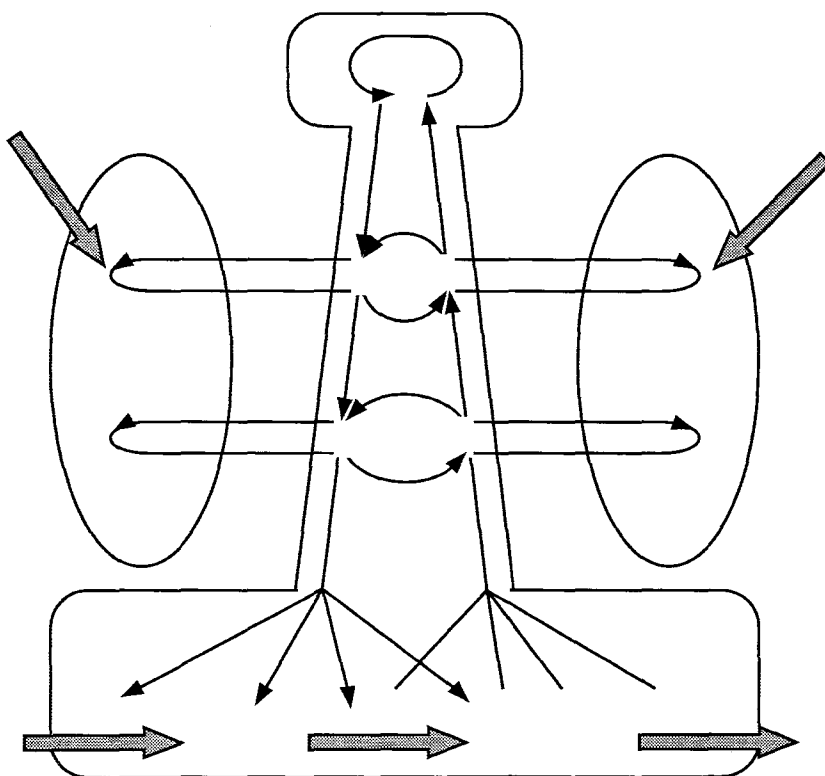


Fig. 3. El flujo de actividad regulada.

diferentes estratos: también existe un flujo de trabajo en el ápice estratégico, por ejemplo. Las disposiciones emanadas de él condicionan el trabajo del núcleo de operaciones.

b. **El flujo de control:** El control se ejerce a través de la toma de decisiones y de los mecanismos de evaluación.

Hacia abajo descienden en sentido vertical las instrucciones, las informaciones y las normas. Hacia arriba la información sobre la realización de la tarea en el núcleo de operaciones y en la línea media de la organización.

En cada nivel jerárquico pueden tomarse un tipo de decisiones que desarrolla y concreta las del nivel superior, de modo que al núcleo de operaciones llega un caudal grande de prescripciones e indicaciones de actuación.

La evaluación tiene, en la escuela, un sentido exclusivamente jerárquico, de modo que se ejerce de modo descendente. Las exigencias de control y de evaluación se plantean desde la Dirección y la línea media de intervención hacia los alumnos que trabajan en la base de operaciones.

c. **El flujo de información:** La información tiene múltiples contenidos y direcciones. Parte de la información regulada procede de la tecnoestructura y tiene carácter descendente, otra parte se produce en referencia a las unidades de apoyo y, finalmente,

el interior de la organización está recorrido por flujos ascendentes, descendentes y horizontales, principalmente referidos al trabajo que se debe realizar en el núcleo de operaciones.

Mitchel y Larson (1987) dividen la comunicación en las organizaciones en cuatro vertientes distintas, aun a costa de simplificar los infinitos sentidos y direcciones en las que la comunicación se establece. Según Katz y Khan (1978) el contenido más frecuente de las informaciones que recorren la organización en esas distintas direcciones son las siguientes:

- *Comunicación descendente (downward communication)*
 - Instrucciones para el trabajo: directrices declarando qué debería hacerse o cómo debería ser hecho.
 - Racionalización del trabajo: información destinada a producir comprensión de la tarea o su relación con otras tareas administrativas.
 - Procedimientos y prácticas: información acerca de reglas, política y resultados.
 - Retroalimentación de actuación: información acerca de si un individuo, grupo o unidad organizativa está actuando bien.
 - Indocctrinación sobre fines: información de naturaleza ideológica destinada a inculcar el sentido de la tarea.
- *Comunicación ascendente (upward communication)*
 - La información sobre la realización de las tareas que se están desarrollando dentro y fuera del aula.
 - Demanda de mayor precisión en las condiciones, tiempos y formas de hacer las tareas.
 - Quejas respecto al modo en que la jerarquía está atendiendo las necesidades de los subordinados.
 - Solicitud de permisos, exenciones y rebajas respecto al cumplimiento de las exigencias ordenadas.
 - Información sobre el grado de satisfacción respecto a la comunicación, nivel de exigencia y tipo de evaluación que realiza la jerarquía académica.
- *Comunicación lateral (horizontal communication)*
 - Comentarios respecto a los otros estamentos o a individuos pertenecientes a ellos.
 - Interacciones respecto a la tarea que hay que desarrollar, tanto en lo relativo a los aspectos normales como a los conflictivos.
 - Interacciones respecto a la vida personal de cada uno de los protagonistas.
 - Comparaciones, agravios, rencillas y tensiones interpersonales respecto a la preeminencia de la atención.
- *Comunicación exterior (external communication)*
 - Demandas respecto al papel que ha de desempeñar la escuela como servicio público.
 - Satisfacción respecto al cumplimiento de las tareas en los diversos aspectos de la formación.
 - Sugerencias respecto a la mejora de la calidad de los servicios que se prestan.

- Colaboración para participar en el desarrollo de algunas actividades.
- Quejas sobre el funcionamiento, o los resultados, o críticas sobre los conflictos surgidos en la dinámica de la organización.

Como puede verse casi todos los contenidos de la comunicación están centrados en la tarea, en la actividad. Pueden expresarse en los diferentes niveles de la organización. La comunicación descendente y ascendente se realiza a través de los núcleos estratégicos. La comunicación externa se realiza en diferentes puntos del sistema, sea en el ápice estratégico (a través de los órganos de dirección), sea en la línea media (a través de responsables de actividades), sea en el núcleo de operaciones (por medio de los profesores que están a cargo de la actividad directa).

Aunque no es fácil separar el componente formal del informal (sea en el contenido, sea en el cauce) he situado en este apartado la comunicación más centrada en la tarea, dejando para el apartado siguiente la comunicación de carácter informal.

2.3. La organización como sistema de comunicación informal

El sistema de autoridad formal y los flujos regulados no lo son todo en las organizaciones. En la organización hay fenómenos formales e informales, previstos e imprevistos, regulados y espontáneos, oficiales, extraoficiales, manifiestos y ocultos... (ver Fig. 4).

Hay múltiples formas, cargadas de matices, de hacer alusión a esta discrepancia: legal versus real, *de iure* versus *de facto*, teoría versus práctica, ideas versus hechos, oficial versus extraoficial, formal versus informal...

"Existen centros de poder carentes de reconocimiento oficial. Las vías reguladas se ven complementadas y a veces incluso burladas por fuertes redes de comunicación informal, y los procesos de decisión atraviesan la organización independientemente del sistema regulado" (Mintzberg, 1993).

Hay organizaciones más formalizadas en las que se hace mayor hincapié en la importancia de respetar los cauces oficiales. Un tipo de dirección más administrativista (Ball, 1989) incide en las vías formales: informar por la vía reglamentaria, pedir informes en el momento y en el nivel adecuado, reclamar por escrito...

"El director administrativo es el jefe ejecutivo de la escuela, generalmente rodeado y apoyado por un equipo de administración superior (compuesto por subdirectores y administradores senior). El director se relaciona con el personal por mediación de este equipo (y sus ámbitos delegados de responsabilidad formal) y una estructura formal de reuniones y comités. Ambas responsabilidades y estructuras se esbozan y se sustentan en una documentación escrita que especifica los términos de referencia y las descripciones de las tareas" (Ball, 1989).

En la comunicación informal no existen cauces, aunque se sabe que se están omitiendo o saltando. Son precisamente los responsables de niveles superiores los que

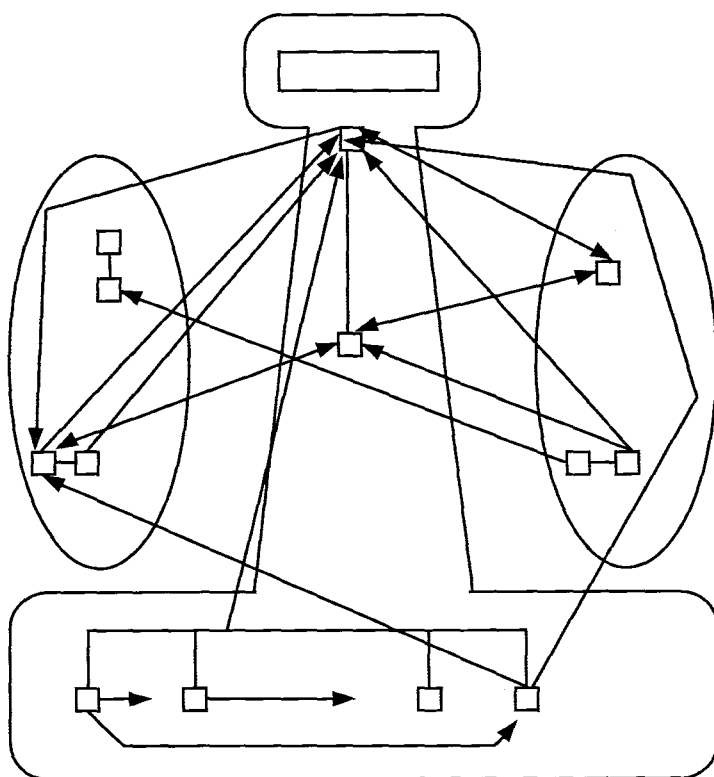


Fig. 4: El flujo de la comunicación informal.

deciden suprimirlos o evitarlos. De todos modos, existe una comunicación informal que se produce al margen de la voluntad de los superiores.

Los niveles intermedios tienden a comunicarse más con el nivel inferior o con el superior, según su actitud y talante. Hay responsables intermedios volcados al trato con la jerarquía. Pretenden recibir instrucciones especiales, brindarles información de primera mano, tener satisfechos a quienes ejercen el poder... Otros hacen caso omiso de la dependencia y se vuelcan en la relación con los niveles miembros de niveles inferiores, siendo éstos los destinatarios de toda su atención, preocupación y cuidado.

Algunos miembros del ápice estratégico mantienen una comunicación de diferente tipo con los estamentos de la organización. Puede haber un Director que mantiene actitudes democráticas con el profesorado y autoritarias con el alumnado o viceversa.

Existen núcleos de poder informales que aparecen en la cultura o en las subculturas de la organización. Puede ser un grupo de profesores o una persona de nivel intermedio, que se constituyen o a las que se constituye en centros de referencia sobre lo que hay que hacer, cómo hay que hacerlo y criterio de referencia de si está o no bien hecho.

Las comunicaciones informales pueden referirse a diversos aspectos de la realización del trabajo o a cuestiones de carácter social y personal:

a. Comunicación centrada en el trabajo: Una parte de las relaciones informales tiene que ver con el trabajo. No es fácil encontrar actividades que puedan realizarse sin comunicación informal alguna. Desde luego, la enseñanza no es uno de ellos. Conrath (1973) descubrió que más de un 60% de los contactos vis a vis están directamente relacionados con la tarea.

Un sistema totalmente normalizado sería prácticamente inviable. Las instrucciones precisas (en su elaboración, transmisión y ejecución) llevarían probablemente al caos. La comunicación informal hace posible el funcionamiento de la organización.

Las vías formales son excesivamente lentas, de contenido muy limitado y provocadoras de escasa confianza. Cualquiera de estos tres inconvenientes las hace inútiles. ¿De qué sirve una comunicación detallada que, dada su lentitud, llega después de ser necesaria? ¿Para qué sirve si no se refiere a los aspectos más ricos y complejos de la información? ¿Cómo se utiliza si no provoca la confianza y la adhesión?

La comunicación informal que se realiza verbalmente aporta un caudal de información importante a través de la expresión, del tono de voz, de los gestos, de la mirada. Tiene, además, una cercanía emocional intensa y permite recabar nueva información o explicaciones de inmediato.

En el sentido ascendente, los directivos demandan una información informal que tiene mayor fiabilidad y rapidez que la que reciben a través de cauces oficiales.

b. Comunicación centrada en lo social: Las personas necesitan relacionarse como tales, también en el mundo del trabajo. Parte de esa comunicación personal puede obstaculizar e interferir el trabajo, pero otra parte es un modo de mejorarlo y de enriquecerlo.

Si entendemos la educación como un proceso de comunicación, será necesario reconocer que la relación informal se convierte en un elemento sustancial de la actividad.

*"En su obra **Organizational Intelligence**, Willensky (1967) observa la existencia de sistemas de información clandestina, mediante los cuales los líderes obtienen datos políticos e ideológicos respecto a sus subordinados a fin de conservar su autoridad (paradójicamente encuentra que estos sistemas se imponen con especial fuerza en las organizaciones más democráticas, por el mero hecho de que los líderes tienen que conocer las opiniones de quienes les votaron)" (Mintzberg, 1993).*

La comunicación social es positiva par el desarrollo personal pero también mejora la realización del trabajo. Las relaciones de los profesores en la cafetería pueden mejorar la comunicación personal pero también la coordinación de su trabajo.

La red informal de relaciones no sigue los cauces reglados sino que se desarrolla de forma espontánea y natural:

En vez de seguir un flujo ordenado que va ascendiendo, eslabón por eslabón, la cadena jerárquica, tal como sugiere el modelo generalmente aceptado, la información describe en realidad una cuadrícula de comunicaciones formada por vías superpuestas, a menudo contradictorias y esquivas; no se trata de vías en el sentido estricto de la pa-

labra, sino que surgen mensajes mútuos y compensadores, conformando una galaxia (Pfiffner, 1960).

Algunas veces estas vías de comunicación se condensan en centros neurálgicos situados en la encrucijada de distintas vías. Las redes informales prescinden del sistema formal que lentifica, dificulta o encasilla la comunicación.

- Comunicación en horizontal: Pueden comunicarse dos compañeros, prescindiendo de la relación con su jefe, al que eluden. La adaptación mútua suple al mecanismo de coordinación jerárquica.
- Comunicación en diagonal: Un miembro de un nivel jerárquico superior se pone en relación con el subordinado de un compañero. La iniciativa puede ser ascendente o descendente.
- Comunicación en vertical: La comunicación se realiza prescindiendo de la autoridad de un directivo, de tal modo que se establece una relación entre un superior y un subordinado de dos niveles inferiores.

Importantes redes de comunicación informal son el cotilleo y el rumor. Son rápidos, efectivos y discriminatorios.

"El cotilleo es un medio poderoso pero informal de control social. Al concentrarse en lo inconveniente e ilícito, el cotilleo hace las veces de una especie de arbitraje moral que penetra más allá de los rasgos superficiales de la conformidad aparente. Al usar redes informales de comunicación, los cotillas ponen al descubierto a medias, como con reticencia, las infracciones a las convenciones sociales y las amenazas potenciales a la estabilidad" (Ball, 1989).

El cotilleo está estrechamente relacionado con el rumor. Según Stephen Ball (1989) el cotilleo puede ser concebido como el canal de la comunicación del rumor. Shibutani (1966) dice que el rumor es una "respuesta a la ambigüedad". Es la manera de suplir una información que no existe o que es insuficiente o de explicar algo que no tiene una explicación clara y plausible. Es una forma falsificada de explicar las decisiones que se han tomado o que se supone que van a ser tomadas en el seno de la organización.

"Los rumores arrecian en ausencia de otras fuentes fiables de información. Los rumores pueden propagarse como reguero de pólvora en período de incertidumbre, cuando se planean reasignaciones de tareas y hay perspectivas de fusiones; proporcionan un respiro temporal a la inseguridad colectiva y a la ignorancia individual" (Ball, 1989).

En la organización hay centros neurálgicos o nudos de comunicación, que se sitúan entre niveles o grupos y que acaparan una buena parte de la información. Información que luego distribuyen (convenientemente seleccionada) en otras direcciones.

También existen en la organización porteros que controlan la entrada de información. Los "porteros técnicos" introducen información científica procedente de instancias que se consideran científicas.

El nivel formal e informal se entremezclan y se influyen mutuamente. No operan de forma independiente y aislada. El sistema formal condiciona las comunicaciones informales y éstas influyen en el sistema formal.

2.4. La organización como sistema de constelaciones de trabajo

Las relaciones informales y la estructura de autoridad formal están condicionados y a la vez condicionan el sistema de constelaciones de trabajo (ver Fig. 5).

Los alumnos de un curso (que trabajan juntos con un profesor) se relacionan entre sí y se comunican con su profesor más intensamente que con los de otros cursos.

"Cuando las personas trabajan en estrecha colaboración y comparten una serie de intereses comunes, se comunican extensa e informalmente entre sí en grupos exclusivos, tal como puede verse a menudo en los departamentos funcionalmente especializados y en los flujos de trabajo que producen un estrecho contacto físico entre individuos" (Scott, 1961).

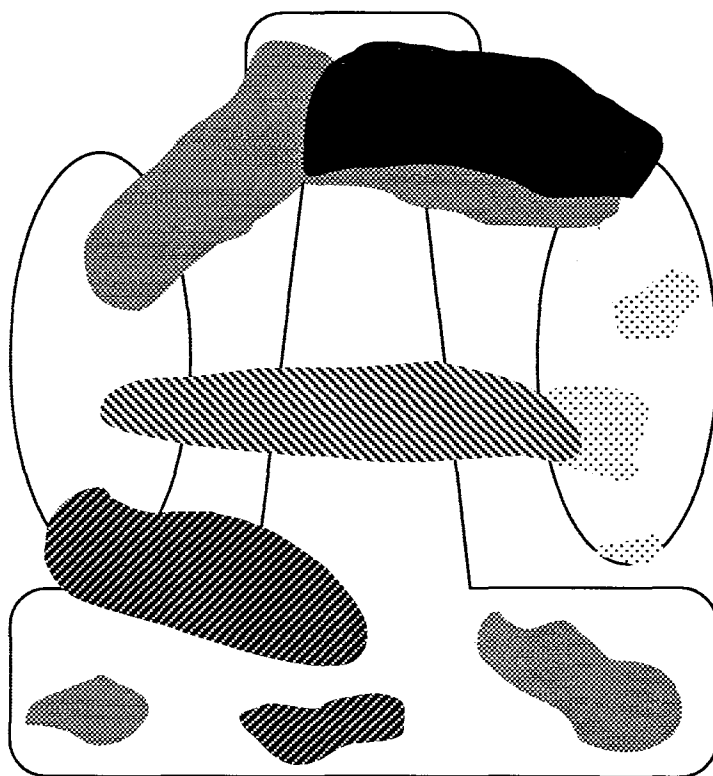


Fig. 5: El conjunto de constelaciones de trabajo.

Los grupos funcionales de trabajo pueden ser cursos, departamentos, órganos colegiados de gobierno, comisiones de trabajo, seminarios, equipos... Unos tienen un carácter estable y otros temporal. En cualquier caso aglutinan a las personas en torno a unos intereses y unas actividades compartidas.

"Los estudios sugieren que las personas de las organizaciones suelen trabajar en grupos exclusivos, pequeños círculos de compañeros basados en relaciones horizontales, y no verticales. En los niveles inferiores, estos se forman de acuerdo con la especialización funcional del flujo de trabajo, mientras que en los niveles directivos suelen abarcar distintas especialidades y funciones" (Mintzberg, 1993).

En cada nivel existen diferentes tipos de cuestiones y de temas como objeto del trabajo. El equipo directivo no trata de las mismas cuestiones que los estudiantes. Los profesores del seminario de matemáticas focalizan su trabajo en aspectos distintos a los que preocupan al equipo directivo, a pesar de que se dice que los fines de la organización escolar son los mismos para todos. Es decir, que cada constelación de trabajo se ocupa de unos problemas específicos o de los mismos problemas pero desde ángulos e intereses diversos. Es decir, según apunta Mintzberg (1993) que la organización adopta la forma de un conjunto de constelaciones de trabajo, de exclusivos círculos prácticamente independientes de individuos que intentan tomar decisiones adecuadas a su particular nivel jerárquico.

En la escuela, estas constelaciones de trabajo están ligeramente acopladas (loosely coupled), según ha explicado reiteradamente Weick (1976). Esas constelaciones pueden tener acoplamiento interno pero están ligeramente articuladas entre sí.

Las constelaciones de trabajo tienen una dimensión formal y otra informal, que se entremezclan. Los alumnos de un curso o los profesores que integran un seminario, mantienen una comunicación que está compuesta de elementos profesionales y de intercambios personales.

Algunas constelaciones de trabajo tienen carácter ocasional. Por ejemplo, el Claustro de profesores, el Consejo Escolar o el Consejo de Delegados de curso tienen reuniones de trabajo periódicas. Aunque el grupo de trabajo está formalizado, su modo de agrupamiento y de funcionamiento es de diferente tipo al de un grupo de alumnos de un curso, que están trabajando juntos de forma permanente.

2.5. La organización como sistema de procesos de toma de decisión ad hoc

No me refiero aquí a las decisiones de carácter formal regulado que siguen unos procesos similares. Me refiero a los que supone la toma de decisión ad hoc. Los primeros son previsibles, normalizados, rutinarios, rígidos, regulares; los segundos, imprevisibles, acomodaticios, irregulares y flexibles.

Los aspectos formales e informales de la organización (la autoridad formal, el flujo de las informaciones, la comunicación informal) se combinan e interactúan para determinar el funcionamiento de la organización.

Una decisión es un compromiso de acción que conlleva una intención de actuar de manera determinada. La decisión suele llevar consigo un proceso conducente a la selección del compromiso.

"Nuestra investigación nos indica que la selección es a menudo la salsa que alinea el plato, sólo una etapa en la trayectoria que conduce a una decisión, y no la más importante" (Mintzberg, Raisinghani y Théorét, 1976).

El proceso de toma de decisión abarca todos los pasos que se han tenido que dar desde que se percibió el estímulo hasta que se llegó al compromiso de acción.

Los citados autores hablan de siete actividades o rutinas en la toma de una decisión ad hoc: dos se producen en la fase de *identificación* de la toma de decisiones (la rutina de *reconocimiento* en la que se percibe la necesidad de iniciar un proceso de decisión y la de *diagnóstico* en la que se hace un análisis de la situación), otras dos en la fase de desarrollo de soluciones (la rutina de *búsqueda* en la que intentan hallarse soluciones disponibles y la de *diseño* en la que se desarrollan soluciones adecuadas para cada caso concreto) y las tres últimas en la fase de *selección* (el *estudio* de soluciones ya disponibles, la *evaluación-elección* de una de las soluciones y la *autorización* para iniciar la acción correspondiente).

Ni la secuencia sigue siempre la misma línea de avance, ni pasa por las mismas fases (a veces se repiten, se abrevian, se detiene el proceso en una de ellas, etc.), ni se llega al final con la misma facilidad y rapidez.

Existen muchos tipos de decisiones en la organización. Pero lo que aquí nos importa es el modo en que la toma de decisiones recorre el esqueleto de la organización. Lo que importa es saber quién percibe la necesidad de tomar decisiones, quién diagnostica la situación, quién hace la elección de soluciones, quién autoriza el nuevo compromiso con la acción, quién y cómo lleva a efecto la decisión, qué repercusiones tiene, cómo se analiza su impacto en la organización... (ver Fig. 6).

Un alumno (1) plantea al profesor (2) por qué no se realiza en el Centro una Olimpiada de matemáticas. El profesor lo comenta en el Seminario correspondiente (3). De ahí vuelve a los diversos cursos en los que se consulta si tendría interés la iniciativa. Se lleva la propuesta al Claustro de Profesores (4) y de allí al Consejo Escolar (7). Se hace una consulta a la Inspección (5), a la Asociación de Padres (6a) y al Consejo de Delegados de Curso (6b). Una vez finalizadas las consultas se nombra una Comisión para hacer una propuesta concreta con fechas, procesos, costos... (8). Se remite el informe al Consejo Escolar que, al fin, toma la decisión de que una nueva Comisión (9) se encargue de poner en marcha la iniciativa.

He abreviado muchos de los pasos (de ida y de vuelta) y muchos de los movimientos en zig-zag que recorre la toma de decisiones a lo largo del proceso. Entre otros, los pasos que son las zancadillas que la decisión va recibiendo. Se han omitido todos los pasos que tienen que ver con la comunicación informal, ya que serían numerosos e imprevisibles.

Este es un ejemplo de decisión que se toma en el ápice estratégico, pero hay muchas decisiones que tienen lugar en la línea media o en el núcleo de operaciones. Un

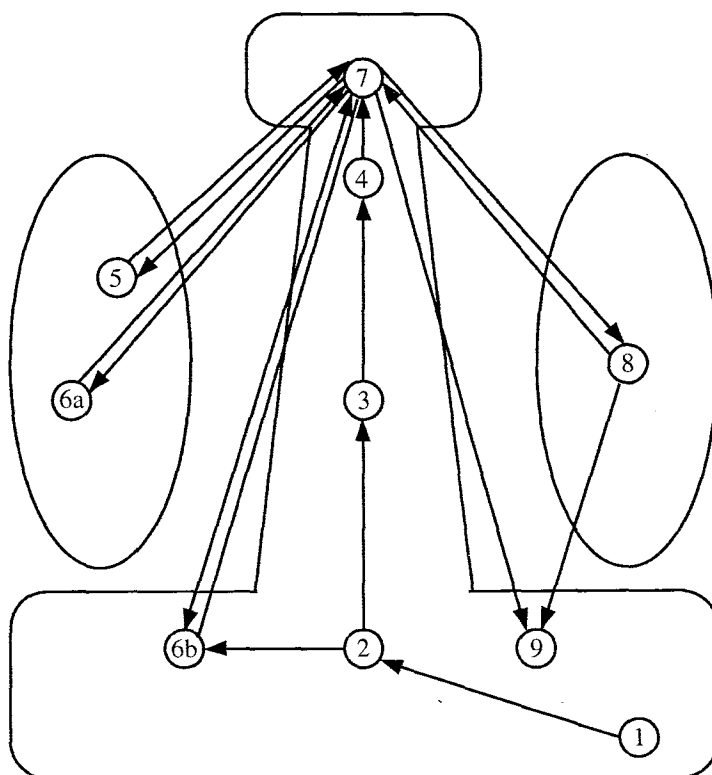


Fig. 6: El flujo de un proceso de decisión ad hoc.

Seminario toma la decisión de modificar la forma de evaluación en una asignatura, un profesor toma la decisión de que los alumnos solamente pregunten en el último cuarto de hora de la clase.

Lo que he pretendido es mostrar cómo la compleja red de flujos (de autoridad formal, de comunicación informal, de corrientes de trabajo, de toma de decisiones...) constituye un complejo entramado de procesos que solamente puede comprenderse desde el análisis atento de lo que ocurre en el seno de la organización.

3. LA PERSPECTIVA DE LOS INTEGRANTES

Este análisis de las sobreimpresiones parece fruto de la exclusiva reflexión de analistas externos a la organización. Pero lo más importante para la comprensión de la dinámica interna es la opinión de los participantes. Desde su peculiar posición en el organigrama, desde su papel en la configuración de las relaciones informales y las constelaciones de trabajo, viven y valoran la organización de manera peculiar.

El entramado de las relaciones, de las decisiones y de las operaciones está impregnado de dimensiones difíciles de analizar: las expectativas, los motivos, las inten-

ciones, los valores, las creencias, las emociones... Estas dimensiones no se contemplan en la configuración formal de la estructura y el funcionamiento de la organización, sin embargo impregnan todas las dimensiones formales de la misma.

Otro aspecto que no se contempla en las sobreimpresiones es la tensión y el conflicto. Parece que las organizaciones han de obedecer a los esquemas formales que se diseñan para el análisis. Pero la realidad es más compleja y multidimensional que los esquemas. El conflicto, por ejemplo, altera y rompe todos los presupuestos formales. La manipulación de las situaciones en la organización ofrece una dimensión informal que cambia el prisma del análisis.

"Las confusiones, las dudas y el desaliento crean un clima que está maduro para el desarrollo de un proceso político más cínico, basado en la discreta y autointeresada manipulación de la situación y, en especial, en la manipulación de las diferencias entre sistemas de legitimación" (Bailey, 1982).

Lo expresa con una rica metáfora Stephen Ball (1990) aludiendo a las complicaciones que surgen en el tejido de la organización a través de las presiones y de los conflictos:

"Los desgarros producidos en el tejido de la organización como resultado entre orden y control, entre deber y consideración, pueden zurcirse con el regateo, concesiones y pactos. En estos casos, las tácticas y estratagemas, las presiones, la construcción de coaliciones y alianzas son herramientas y habilidades importantes. La utilización de la influencia será crítica" (Ball, 1990).

La concepción formalizadora de la organización parece dar a entender que, establecidos los cauces de la estructura y el esqueleto formal de la autoridad, todo habrá de funcionar según los cánones de la ortodoxia. Nada más lejos de la realidad. La pretensión de establecer el dominio, pone en marcha dispositivos de réplica y de resistencia. Dispositivos que se expresan a través de la oposición organizada o por medio de la discrepancia informal.

"El dominio pretende conseguir y mantener unas definiciones concretas del centro educativo por encima y contra definiciones alternativas y enérgicas. La resistencia al control y la energía de las alternativas se presentan en términos de oposición. La apuesta es la política y el significado de la organización. La micropolítica es un canal para mantener el control y es también un medio a través del cual el control puede ser retado y resistido" (Ball, 1990).

El conflicto no se manifiesta solamente en sentido vertical como resistencia al poder hegemónico y oficialista de la organización, sino que tiene variantes horizontales en las que se produce la tensión entre iguales, sea por competir en los recursos o en los resultados, sea porque las diferencias se hacen más patentes en esa dirección.

CAPÍTULO VI

EL MOMENTO ESPAÑOL: LA REFORMA EDUCATIVA DE 1990

De cierto cuervo se cuenta que estaba en lo alto de un árbol comiéndose un gran pedazo de queso; pasó por allí un zorro y, elevando sus ojos, prorrumpió en grandes alabanzas: "¡Oh, hermano cuervo! Tú plumaje es más brillante que el de todas las aves, pero sin duda tu voz no es menos hermosa. ¡Canta!, ¡que yo te oiga!" Cuando terminó de tragar, replicó el cuervo displicentemente: "He leído a La Fontaine".

La reflexión que hago en este libro sobre la Organización Escolar ha de situarse en su contexto, es decir, en las coordenadas que enmarcan la realidad de la escuelas. Por eso he querido incluir estas breves sugerencias sobre el momento actual de la institución educativa en nuestro país. Los tiempos de Reforma son un crisol en el que la luz se tornasola de forma intensa y viva.

"La reforma educativa no sólo transmite información sobre prácticas nuevas. Definida como parte integrante de las relaciones sociales de la escolarización, la reforma puede considerarse como un lugar estratégico en el que se realiza la modernización de las instituciones" (Popkewitz, 1994).

Llama poderosamente la atención el hecho de que la Reforma explicita los presupuestos filosóficos, sociológicos, psicológicos y didácticos, dejando al margen los planteamientos organizativos. Es como diseñar un coche de línea aerodinámica, de potente motor, de consumo económico, sin tener en cuenta los lugares por los que va a circular. ¿Puede un coche magníficamente diseñado desplazarse de la forma deseada en la abrupta ladera de una montaña?

No deja de ser preocupante que las bases teóricas (sociológicas, filosóficas, psicológicas y didácticas) se expliciten y tengan un considerable relieve en la fundamentación y desarrollo de la Reforma frente a la escasa consideración y referencias a los elementos organizativos. Lo cual significa que:

- a. Desde el punto de vista instrumental, es difícil que prospere y arraigue un cambio didáctico que no tiene un contexto organizativo adecuado (a veces es contradictorio) para desarrollarse.
- b. Desde un punto de vista institucional, es difícil que se construya un contexto educativo en sí mismo rico y enriquecedor que es la propia escuela, con su entramado cultural y su dinamismo interno.
- c. Desde un punto de vista social, que en un mundo que cambia de forma acelerada resulta problemático que la escuela sea una de las pocas instituciones que permanece de espaldas a la aceleración histórica, amarrada a las rutinas e insensible a la flexibilidad.

No sólo hemos de preocuparnos de hacer el cambio sino del significado del mismo y de aquellos procesos a través de los cuales se pretende alcanzar. En último término habrá que preguntarse por lo que con ese proceso se consigue realmente. Para quién, en qué y a qué precio. No puede, pues, identificarse cambio con mejora. La mejora no es concebida por todos de la misma manera ni afecta a todos los ciudadanos por igual.

1. LA REFORMA ESPAÑOLA DE 1990

Hablar de la Reforma, utilizando un sólo término, como si abarcase toda la complejidad que el fenómeno entraña es una fuente de equívocos y de confusiones (Zufiaurre, 1994; Lawton, 1980; Smith et al., 1988; Rudduck, 1994; Beltrán, 1991; Fullan, 1986, 1994). Cuando nos referimos a la Reforma podríamos aludir, al menos, a los siguientes aspectos:

a. **Cambios estructurales.** La Reforma contiene cambios estructurales del sistema educativo: se modifican los ciclos que contiene, se amplía la educación infantil, se prolonga la enseñanza obligatoria, se incorporan distintas modalidades de Bachillerato, se cambia la estructura de la enseñanza técnico profesional, etc.

b. **Cambios organizativos.** La Reforma lleva consigo (no sólo como consecuencia de los cambios estructurales sino como contenido de su exigencia renovadora) la modificación de la vertiente organizativa de los Centros. Las nuevas necesidades y los nuevos planteamientos llevan consigo dimensiones organizativas diferentes (Cantón Mayo, 1992).

c. **Cambios profesionales.** La modificación de los niveles educativos repercute en la titulación exigida a los profesionales para impartir docencia en ellos. La aparición de nuevas titulaciones lleva consigo la formación de los profesionales que han de trabajar en ellas.

d. **Cambios conceptuales.** Se pretende también, a través de la Reforma, modificar los esquemas del profesorado sobre la naturaleza del aprendizaje, sobre la actua-

ción del profesional, sobre la naturaleza de la metodología, sobre la importancia de la evaluación...

e. **Cambios actitudinales.** Cuando se exige que el profesor sea participativo o que colabore con sus colegas o que manifieste una postura abierta y tolerante ante las opiniones de los alumnos se le está planteando una forma de relación y de actuación inspirada en actitudes nuevas.

f. **Cambios comportamentales.** La práctica que realiza cada profesor en su aula y en el Centro pretende ser modificada, a través de prescripciones que la cascada legislativa irá generando al desarrollar los imperativos de mayor rango.

Como se verá por esta breve y escueta categorización, no es fácil englobar en un sólo concepto todo el complejo entramado del cambio propuesto/impuesto por la ley. Y lo es menos conceptualizar la dinámica propositiva que se deriva de la acción legal. ¿Qué se pretende con el cambio? Todavía hay dos cuestiones importantes que no se han contemplado: ¿Es esa estrategia de cambio la más efectiva para conseguir los propósitos que se pretenden? ¿Cómo saber que se han alcanzado las metas, que se ha hecho de forma rápida, segura, razonablemente equiparada a los esfuerzos y sin efectos secundarios perniciosos?

Quiero centrarme en la dinámica administrativa, aparentemente neutra, pretendidamente técnica, que inspira todo el proceso de cambio. El entramado de motivos que pone en marcha esta complicada maquinaria, los criterios que inspiran la estrategia, las ideas previas sobre la sociedad, la escuela, el profesorado, el alumnado, la enseñanza, los intereses larvados y manifiestos que la acompañan, etc. exigen un análisis que penetre la capa superficial de los hechos y la letra de la ley que los rige.

Comencemos por afirmar con Hodgkinson (1978) que la Administración es filosofía en acción. Aparentemente esta afirmación presenta un resquicio paradójico:

"Advirtamos lo paradójico que resulta afirmar que la administración es filosofía en acción, ya que, por un lado, parece evidente que la administración es una actividad práctica y, por otro, se supone con frecuencia que la filosofía es una forma de contemplación intelectual en algún sentido alejada del mundo cotidiano de la toma de decisiones y de la acción" (Codd, 1989).

Estas consideraciones nos sitúan ante dicotomías frecuentemente mal resueltas: pensamiento humano y acción, hechos y valores, observación e interpretación...

Una concepción tecnológica de la política presupone que la ciencia de la administración (una ciencia pretendidamente neutra, elaborada al margen de cualquier contexto concreto) pone a disposición de los administradores un conjunto de conocimientos rigurosos que les permiten decidir cuáles son los mejores medios para alcanzar determinados fines. La ciencia política y la teoría administrativa quedarían así relegadas a una función meramente instrumental. Lo dice claramente Fay (1975):

"Se supone que una ciencia de la política es un mecanismo de organización del pensamiento político, un simple método de clarificación de las relaciones

empíricas entre acciones alternativas, y de discernimiento de sus consecuencias previsibles, y un procedimiento para tomar decisiones "correctas"; en este sentido se entiende que cualquiera puede hacer uso de ella, con independencia de sus opiniones políticas, puesto que cualquiera que sea el objetivo y cualquiera que sean los resultados se considera que serán imparciales, en el sentido de que no dependerán de la evaluación particular del científico de la política que determinará su verdad".

En este texto aparecen dos falsas dicotomías. La primera es una dicotomía entre hechos y valores y la segunda una dicotomía entre observación e interpretación. No se puede utilizar una fuente de análisis para establecer los valores y otra para determinar los hechos y la acción porque los hechos no son neutros, están preñados de valor. Por ejemplo, se fijan por una parte los objetivos (expresados como valores) y por otra se establecen los mejores medios, los instrumentos necesarios para alcanzárlos. Como si los instrumentos sólo tuvieran sentido como mediaciones finalistas. Como si el proceso de poner en marcha esos instrumentos fuese una cuestión meramente técnica y no esencialmente ética. Los instrumentos tienen en sí mismos valor, no sólo en cuanto medios que permiten alcanzar el fin valioso.

La afirmación de que la ciencia social puede ser independiente de valores lleva implícita una contradicción, ya que se construye, se aplica y se interpreta desde códigos de valor.

"El beneficio que pueda reportar una política social nunca puede ser exclusivamente instrumental, ya que cualquiera que sea esa política requerirá una determinada interacción mutua de ciertas personas, por lo que debe tener un valor moral por sí misma... Todas las propuestas políticas, por muy instrumentales que sean, alteran y conforman las relaciones personales de, al menos, algunos de los miembros de la sociedad, y afectan al bienestar relativo de diferentes clases de personas; en este sentido llevan en sí mismas conceptos morales sobre lo que es permisible, justo o correcto en los asuntos humanos. Son una especie de afirmación moral" (Fay, 1975).

El componente moral está arraigado también en el proceso de implantación de las decisiones. Imponer por la fuerza, por el engaño, por el soborno o por las amenazas, podrá conseguir mayores o menores efectos beneficiosos, pero romperá el componente moral de la acción política.

"No es posible llegar a una práctica crítica de la administración educativa mientras se parta de una concepción tecnológica del proceder político, según la cual los administradores son los árbitros independientes de la teoría científica, de la que se valen para determinar objetivamente el mejor camino a seguir" (Cood, 1989).

Otra falsa dicotomía es la que se establece entre la observación de los hechos y su interpretación, como si fuese posible una separación drástica entre ambas funciones. No puede haber selección de hechos sin aplicar códigos de valor. No puede haber contemplación de la realidad sin que se vuelque sobre ella una interpretación. Por eso la administración educativa, sólo puede entenderse en el contexto en el que se da, atiende a unos fenómenos de la realidad más que a otros, toma decisiones teniendo en cuenta unos hechos y no otros y trata de beneficiar a unas personas y no tanto a otras.

Cuando para impulsar la Reforma se toman datos de la realidad educativa (evolución demográfica, necesidades del mundo del trabajo, fracaso escolar...) no se está tomando como referencia un conjunto aséptico y objetivo de hechos incontestables. Y, por supuesto, no se está derivando de ellos la única política posible. La administración siempre está mediatizada por una forma cultural y esa forma cultural está transida de valores. La perspectiva intelectual e ideológica desde la que se percibe, marca el tipo de concepción que se tiene de la realidad. Wittgenstein (1953) utiliza la noción de *verlo como* para expresar la adecuación cognitiva, la interpretación cultural desde la que aprehendemos el mundo.

Toda acción administrativa implica necesariamente interpretaciones teóricas, las cuales a su vez suponen un contexto cultural

2. LAS CAUSAS QUE PONEN EN MARCHA LA REFORMA

No siempre los motivos que se invocan públicamente son los que realmente han impulsado la acción. Puede haber motivos que se escondan a los mismos administradores. O bien, motivos de los que, siendo conscientes, no quieren hacer explícitos. La rentabilidad partidista de una Reforma (cuya cosecha de éxitos se espera a corto plazo) no suele ser invocada como causa directa.

Los motivos que se invocan como determinantes para la toma de decisiones son contemplados como hechos indiscutibles, lo cual encierra imprecisiones importantes:

- Podrían haberse elegido otros hechos que diagnosticasen la realidad.
- Podrían haberse utilizado otras interpretaciones de esos hechos.
- Podrían haberse pensado otras formas de superar los problemas o de satisfacer las necesidades.

La subyacente racionalidad técnica que puede descubrirse en algunos planteamientos de la Reforma se contradice a veces con los postulados teóricos que parecen inspirarla. La adecuación de las dinámicas de formación a las exigencias del mundo del trabajo, el eficientismo en la adquisición de los aprendizajes, el pragmatismo en la aplicabilidad de las destrezas, la dimensión tecnológica del currículum, la fragmentación de los saberes, el carácter mecanicista de la evaluación, la preocupación por los indicadores de rendimiento..., hacen pensar en un sustrato positivista a veces mal disimulado.

El establecimiento de un currículum básico exige el planteamiento de las condiciones en las que los menos favorecidos van a poder alcanzar los niveles mínimos exigidos. La evitación del fracaso escolar exige plantearse cuestiones de índole moral como la que conlleva preguntarse por las posibilidades de éxito de los más desfavorecidos.

Siguiendo a Codd (1989) diré que son tres las formas en que los administradores educativos llegan a la aceptación de las teorías que conformarán y determinarán su práctica. A saber:

- Tomar las orientaciones conceptuales contenidas dentro de un cuerpo teórico existente, resultado de los estudios de quienes se dedican a la investigación sobre la administración.
- Seguir las indicaciones de la costumbre, las convenciones y la intuición que se originan en la experiencia personal y que se contienen en el dominio del sentido común.
- Realizar una crítica filosófica de la práctica en la cual la acción deliberadora emana de una combinación de modelos empíricos e interpretativos de indagación sacados tanto del dominio público de la teoría que existe como del dominio privado del sentido común.

Añadiría, a las apuntados por Cood, otra fuente de teorías que orientan la práctica:

- Copiar de forma rígida o flexible los modos de intervención de otros países con prestigio o con influencia cultural y económica.

Es probable que la iluminación de las acciones no provenga de una sola fuente de teoría. Es más, el cuerpo de conocimientos sobre la administración es tan disperso y complejo que será fácil apoyarse en aquellas teorías que justifican o fundamentan una opción práctica determinada. En ese sentido la teoría no actuaría como la fundamentación de la acción sino como una justificación camuflada. Este hecho cobra mayor relieve cuando la inspiración teórica procede de asesores externos que permiten a quienes toman las decisiones *lavarse las manos* desde el punto de vista político. Oficialmente son los expertos quienes asumen la responsabilidad técnica de la decisión. No es más que una burda trampa. Entre otros motivos porque si la opinión de los expertos no constityese un apoyo a las propias suposiciones probablemente sería descartada.

Lo que es importante tener en cuenta es la teoría y práctica administrativa se encuentran unidas y que no se produce una dicotomía que las hace incompatibles o alejadas.

"Cualquiera que esté comprometido en objetivos educativos debe, y no en menor medida que cualquiera que esté comprometido en objetivos teóricos, disponer previamente de alguna teoría con la que orientar sus prácticas y valorar sus logros" (Carr, 1980).

La cuestión fundamental es si esa teoría que inspira la acción está abierta a la indagación o si se mantiene incuestionable, si está abierta a la discusión democrática por parte de todos los ciudadanos y si está inspirada por valores públicos y no sólo por intereses particulares o partidistas.

3. LOS MECANISMOS DE SU PUESTA EN ACCIÓN

El diseño de la estrategia de implantación de la Reforma presenta una nueva dicotomía: los administradores que conciben el cambio y deciden cómo realizarlo y los

prácticos que están en los Centros y en las aulas y que tienen que ponerlos en funcionamiento.

Esta dicotomía descansa sobre el paradigma de la racionalidad instrumental que parte de la división de funciones y que entiende que la acción instrumental será efectiva para la transformación. Si se pone en funcionamiento aquello que los teóricos, los diseñadores, los legisladores han pensado como bueno se conseguirán los efectos pretendidos.

El mecanismo de la implantación sigue, a mi juicio, cuatro pasos sucesiva y jerárquicamente escalonados:

a. **Las decisiones.** Tienen un carácter jerárquico. La ley es una imposición y, como tal, ha de acatarse. No es una simple invitación, una simple propuesta. El imperativo legal afecta a todos los destinatarios por igual y desde el mismo momento en que entra en vigor. Aunque se haya producido una consulta, aunque haya existido un debate, el momento final es la decisión de los legisladores. El rango de ley confiere al pensamiento unas características peculiares de fuerza. Hay que hacer las cosas no porque tengan en sí mismas el poder de la claridad y de la convicción intelectual sino la fuerza legal.

Aquí se produce un complejo problema de índole extrínseco: ¿Cómo se compatibiliza la autonomía profesional con un cuerpo de disposiciones minuciosas que regulan lo que tiene que hacer ese profesional en cada momento? Y otro de carácter intrínseco: ¿Cómo identificar los imperativos funcionales con los de carácter actitudinal? Es decir, que una cosa es legislar que los Licenciados impartirán la docencia en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y otra decir que la evaluación tendrá que ser cualitativa o que la enseñanza será participativa, activa y motivadora.

b. **Las teorizaciones.** La teorización tiene, a mi juicio, dos niveles. Uno de ellos (que podría ser previo al nivel de decisión) es el que justifica o fundamenta la ley o las diversas dimensiones o postulados y concreciones de la misma. En ese sentido es previo. Otro es el que desarrolla teóricamente lo legislado, sea para explicarlo a los destinatarios, sea para llevar a su convencimiento la bondad, la necesidad y la utilidad de lo legislado.

Los teóricos desarrollan mediante estudios, reflexiones, investigaciones, publicaciones, etc. aquellos aspectos que necesitan un cuerpo de conocimientos elaborado y sistematizado. No son los profesionales (me parece mejor hablar de profesionales que de prácticos, ya que todo práctico tiene, explicitada o no, su teoría) los que elaboran este cuerpo teórico. Son personas que se dedican al pensamiento, a la abstracción, a la teorización las que se dedican a realizar el corpus que desarrolla y da soporte al contenido legal.

c. **Las explicaciones.** Los legisladores entienden que la racionalidad de la ley es tan clara, que una vez explicada a los destinatarios promoverá la adhesión, el entusiasmo o, al menos, la buena disposición para su comprensión y desarrollo.

Las explicaciones se pueden plantear de formas diversas:

- Mediante cursos en los que algunos teóricos o personas que han estudiado previamente los temas aclaran a los asistentes el contenido o la metodología de los cambios.

- Mediante publicaciones especializadas que ofrecen un cuerpo de teoría fundamenta la legislación.
- Mediante textos explicativos de los diferentes pasos o procedimientos que deben ponerse en marcha para llevar a buen término el cambio pretendido.
- Mediante ejemplificaciones que anticipan lo que debe realizarse o que muestran cómo otros han alcanzado los objetivos que se proponían.
- Mediante legislación de rango menor que va pormenorizando los modos de llevar a la práctica las decisiones de cambio. La prescripción minuciosa evita la incertidumbre y da seguridad de que se está entendiendo y ejecutando con precisión el mandato legal.

d. **Las aplicaciones.** Al profesional que está en el aula y en el Centro le corresponde realizar las aplicaciones correspondientes. Su calidad como profesional dependerá de la fidelidad de la aplicación, de la bondad de la ejecución. Es en este apartado en el que se puede sentir protagonista, ya que no lo ha sido en las tres fases anteriores.

La certeza de la bondad de su intervención vendrá, fundamentalmente, de dos fuentes: la primera es la fidelidad en la aplicación de las prescripciones, la segunda será el juicio de expertos que conozcan los presupuestos teóricos y operativos del cambio.

Este mecanismo no siempre funciona, pero si realmente en alguna ocasión tuviese efectividad resultaría pernicioso desde el punto de vista de sus efectos secundarios. El protagonista de la acción se vería desprofesionalizado y reducida su labor a una función ejecutiva y aplicadora. Su tarea resultará buena en la medida que sea fiel a las instrucciones y a las prescripciones emanadas de los teóricos y de los legisladores.

e. **Las evaluaciones.** La comprobación de que ese mecanismo de cambio ha dado los frutos previstos y deseados será un mecanismo de evaluación externo, comparativo, mediante criterios de rendimiento.

La existencia de Centros de Evaluación que garanticen el control y la comprobación se convierte así en el cierre de un proceso dominado por la racionalidad técnica.

4. LOS DESTINATARIOS DE LA REFORMA EDUCATIVA

Los administradores que diseñan la Reforma tienen cuatro tipos diferentes de destinatarios, que se ven afectados de formas peculiares por la dinámica del cambio. En primer lugar los ciudadanos en general, que van a recibir a corto o largo plazo las repercusiones de la nueva estructura y los nuevos enfoques. En segundo lugar, los padres de los alumnos que van a ser destinatarios directos de las innovaciones. En tercer lugar, los alumnos que son los principales afectados por la nueva acción educativa y, en cuarto lugar, los profesores que van a poner en marcha las iniciativas que la ley impone y las sugerencias que los gestores proponen.

Todos ellos, pueden ser tratados por la administración desde una perspectiva determinada. Esa perspectiva puede centrarse, según Angulo Rasco (1993a, 1993b) en una de las siguientes concepciones de las personas, que se basan en formas de participación y de estructuración del tejido social:

a. **Súbditos.** El administrador piensa qué es lo mejor para el súbdito, decide por él y le exige el cumplimiento de las disposiciones emanadas de la autoridad.

La participación está destruida de forma abierta y en ocasiones se justifica en la falta de madurez de quienes tienen la condición de inferiores. El súbdito ha de acatar la ley sin discusión, ha de cumplirla con fidelidad y ha de aceptar la responsabilidad del incumplimiento y de la crítica. El súbdito no alza la voz.

"Una sociedad de súbditos no es solamente una sociedad en la que políticamente la participación democrática se encuentra abolida. Se es súbdito también, cuando un régimen político estructura sus instituciones y desarrolla sus políticas sociales, cercenando las vías de participación de la sociedad civil" (Angulo, 1993a).

Cuando se trata a las personas como súbditos se entiende que existen perspectivas válidas y bienintencionadas (las de la autoridad) y formas de opinión poco rigurosas y distorsionadas (las del súbdito). No es fácil de esta forma construir un debate abierto sobre la educación, no es posible instaurar canales auténticos de participación. O son inútiles o son peligrosos.

b. **Clientes.** El cliente asienta su posición sobre la base del individualismo y de la relación contractual con la empresa de referencia. La relación vertical es de intercambio (prestación por pago) y la horizontal es de competitividad.

El cliente no es el protagonista, salvo en la medida en que se convierte en un eslabón de la cadena de los intereses. No tiene como eje de su comportamiento la solidaridad sino el individualismo. No se nutre de la ética sino del comercio.

"Este papel, que es con mucho el más generalizado y extendido en el mundo occidental, se basa en el principio de individualidad y posesión de bienes privados por el cual se puede seleccionar a los líderes políticos en un sistema de partidos competitivos, que a su vez velarán para que dichos individuos puedan realizar sus intereses privados con un mínimo de interferencia estatal" (Angulo, 1993a).

Los perjudicados en el sistema de clientelas son los desfavorecidos ya que su capacidad de acceso a los bienes, en la competencia desigual, les mantiene progresivamente castigados.

Los servicios que se ofrecen a los clientes sin ningún tipo de salvaguarda de la marginación, convierten a los desfavorecidos en víctimas aparentemente autoproclamadas y progresivamente disminuidas.

Los intereses privados de quienes ofrecen los servicios y de quienes acceden a ellos, dominan sobre los intereses públicos y los criterios de compensación y de discriminación positiva.

c. **Ciudadanos.** Si al súbdito se le caracteriza por la pasividad, al ciudadano se le identifica por la participación; si es propio del súbdito el silencio, el ciudadano es el

que libera su voz para la opinión y la crítica; si el súbdito es el depositario de la sumisión, el ciudadano hace acopio de valentía cívica; si el súbdito está regido por el individualismo, el ciudadano es la encarnación de la solidaridad; si es propia del súbdito la dependencia, lo que caracteriza al ciudadano es la autonomía y la libertad.

*"Ser ciudadano supone al menos el reconocimiento de la capacidad de autogobierno de los individuos informados inteligentemente; la importancia de la mayor participación **ciudadana** en los asuntos públicos y comunitarios; el énfasis en la igualdad y la solidaridad, es decir, igualdad de oportunidades para su autodesarrollo y autodeterminación; y el reconocimiento de que los seres humanos son esencialmente seres políticos y sociales que pueden compartir una vida común"* (Angulo 1993a).

La participación ha de darse en todas las fases del proceso de Reforma.

— En la fase de la decisión: Cuidando que la participación sea real y no meramente nominal. Es peor que exista un aparente proceso de participación a que no exista ninguno. Si se piensa que existe, no se demandará su presencia. Si se piensa que es auténtico, no se exigirá su mejora.

Los motivos que ponen en funcionamiento una Reforma han de ser depurados en la discusión democrática y en el análisis riguroso. Los intereses espurios, la rentabilidad política, la perpetuación de las élites no se manifiestan como causas o finalidades, pero pueden actuar soterradamente como tales.

— En la fase de diseño: Quienes realizan el diseño tienen unos presupuestos, unos intereses, unas ideas previas, unas teorías sustentadoras de la opinión, unos valores dominantes que determinan la naturaleza de las propuestas, las urgencias de su implantación, los criterios de su análisis... Es inaceptable la idea de que la propuesta es fruto de una ciencia prospectiva aséptica, rigurosa y desinteresada. Por todo ello es importante que el debate social sea amplio, abierto y sincero.

"Las reglas del juego exigen que haya garantías de que la discusión que se establece sirva para algo más que el ejercicio del diálogo y del pensamiento. No será posible llevar a la práctica las infinitas opiniones de todos los interesados en modificar el proyecto, pero no será difícil saber si las grandes decisiones estaban ya tomadas, a pesar de las críticas generalizadas sobre puntos decisivos. En este caso sería preferible (por más honesto, más democrático y menos nocivo) imponer las decisiones sin consulta previa" (Santos Guerra, 1989b).

Existen múltiples formas de falsificar el debate: poniendo sobre el tapete sólo las cuestiones intrascendentes, ocultando información relevante, provocando el caos argumental, poniendo condiciones, restringiendo el tiempo, descalificando a los que opinan de una determinada manera, multiplicando la opinión de los adictos...

— En la de implantación: En el marco de la ley el profesional ejerce de forma autónoma la interpretación y hace uso de su prelación, de modo que no se convierte en

un mero ejecutor, en un simple aplicador de las prescripciones. La heteronomía es desprofesionalizadora desde el punto de vista de que niega al profesional la capacidad o el interés y, sobre todo, porque le convierte en una pieza de un engranaje ciego.

Téngase en cuenta que el discurso teórico puede contener unos presupuestos que la práctica niega o pone en entredicho. Puede, por ejemplo, proclamarse la autonomía de los profesores y de los Centros pero en cuestiones meramente ornamentales o secundarias. Puede, lo que es más grave, defenderse teóricamente la autonomía y no dejar margen alguno para ejercerla.

— En la fase de desarrollo: El diseño y puesta en marcha de una Reforma encuentra obstáculos, resistencias, problemas que no se preveían. La fidelidad rígida al diseño inicial puede encerrar riesgos muy graves.

En conversación particular comentaba Barry McDonald que era previsible, como había sucedido en otros lugares, que una vez implantada la Reforma, al encontrarse por parte de los administradores más resistencias de las previstas, convencidos de la bondad de sus propósitos y de sus teorías, pretendieran imponerlas por la fuerza, acentuando el control, aumentando la presión, intensificando las exigencias.

— En la fase de evaluación: La Reforma ha de tener, a corto, medio y largo plazo, procesos de evaluación que permitan el análisis de lo que se está consiguiendo. Y, además, que haga posible el aprendizaje de lo que está sucediendo en el proceso mismo.

Esos procesos han de contar con la participación de los ciudadanos (sean o no profesionales) ya que su opinión es imprescindible para realizar un análisis democrático. La valoración no es sólo tarea de expertos y políticos. Participar en la evaluación es un modo de estar comprometido con la educación y los valores que representa y encarna.

— En la fase de retroalimentación: La evaluación permite llegar a juicios fundamentados sobre la realidad. ¿Qué hacer con ellos? ¿Para qué sirven? A nadie se le oculta que pueden ser utilizados de forma parcial o interesada. Los abusos de la evaluación (Santos Guerra, 1993a) pueden ser evitados a través de la participación democrática de los ciudadanos.

Cuando no se produce la participación democrática de todos los ciudadanos, el proceso de evaluación puede operar como un recurso manipulado por los administradores, que se escudan en los dictámenes de los expertos para tomar las decisiones que desean.

5. LA DIRECCIÓN DE LOS DISCURSOS

Comentaré en las líneas siguientes, contrastando el sentido de los discursos ascendente y descendente, cómo de arriba hacia abajo las decisiones llegan en una cascada de precisiones mientras que, hacia arriba, el discurso del análisis y de la crítica aparece cortocircuitado y empobrecido por diferentes causas.

Este hecho complica las relaciones, dificulta la comprensión y hace estériles algunas estrategias de cambio. Lo que podría constituir una plataforma de debate se convierte en un campo de batalla o en un terreno para jugar al escondite.

5.1. El discurso descendente de carácter decisorio

La toma de decisiones desde la administración educativa pretende ser fruto de la racionalidad técnica, de la acción instrumental, como si conocidos los fines se pudiesen plantear asépticamente los medios, sin que medie ningún juego de intereses, ningún tipo de procesos entorpecedores. Es más, como si ese proceso de decisión no fuese en sí mismo de carácter ético.

"En última instancia, son los valores y los intereses de quienes deciden los que determinan las decisiones sobre los fines, incluida la valoración de los intereses contrapuestos. Dichas decisiones son éticas y políticas, no científicas" (Clark, 1989).

La decisión pretendidamente científica, neutral y aséptica encierra un engaño de fondo, ya que encubre o niega la presencia de intereses, ignora la existencia de beneficiados y de perjudicados, da por supuesto la inevitabilidad de las opciones y hace inútil la evaluación democrática.

La escuela no es un simple instrumento para poner en marcha las decisiones de los administradores, como si éstas contuviesen una dinámica de carácter técnico e instrumental. La escuela no es un mecanismo para hacer efectivas las decisiones políticas sobre el sistema educativo, como si éstas fuesen meras directrices de carácter mecánico.

"La dinámica de los asuntos humanos supone consideraciones morales a las que se debe atender en la toma de decisiones, condición no inherente, por ejemplo, a la dinámica del flujo de las partículas atómicas o a la de la propagación de enfermedades contagiosas. Así, los administradores educativos todos los días deben tomar decisiones que requieren juicios morales sobre lo que ellos mismos u otros deberían hacer, y a medida que se fijan mayores objetivos de mejora de la escuela, el elemento cobra mayor importancia" (Culbertson, 1981).

Las decisiones de la administración educativa a través de un Reforma no se inspiran en juicios irrefutables de carácter técnico provenientes de análisis elaborados científicamente. Lo cual no quiere decir que sean malintencionadas o caprichosas.

Las repercusiones de esas decisiones no son automáticamente beneficiosas para todos los ciudadanos. El administrador educativo debe preguntarse con Foster (1980) qué ocurre en la organización de las escuelas:

"Una organización dentro de un medio cultural e histórico en la que se intenta establecer una relación entre la necesidad objetiva de la escolarización y la realidad social y económica. Hay que decir que ésta es una condición necesaria para una total comprensión administrativa de la organización-en-el-tiempo. El administrador educativo debe preguntar: ¿Dirigir con qué fines? Por ejemplo, ¿por qué las escuelas tienden a dominar a determinados alumnos (de clases

bajas) quizás sin darse cuenta? ¿Qué ocurre con la organización de las escuelas... que provoca el éxito de unos grupos determinados y el fracaso de otros, a pesar de los esfuerzos por una asignación igualitaria de recursos? ¿Quién sale ganando en el juego educativo y por qué? Creo que estas son las preguntas más significativas para los administradores educativos" (Foster, 1980).

Es un error pensar que la Reforma es un mecanismo infalible para la mejora de la calidad de la educación, porque los hechos se enmarcan en un entramado de valores, porque no existe la asepsia tecnocrática y porque, una vez en marcha los procesos, existen factores y elementos que desvirtúan pretendidas iniciativas éticas. Los medios no producen automáticamente los fines y, en la dimensión moral del cambio, los medios también han de ser sometidos al análisis de la lupa ética.

Se habla de ceñirse a los hechos como criterio incontestable de actuación administrativa, pero existen muchos tipos de hechos que se pueden interpretar de miles de formas. Si se acude al diagnóstico de expertos ajenos a la administración tampoco se garantiza el bien público bajo la excusa de que existe rigor y ausencia de intereses. Quienes toman decisiones orientadas por expertos reciben los hechos (unos determinados hechos) interpretados bajo un determinado sistema de valores.

La administración educativa puede convertirse en una tecnología de mando, de producción y de control, una vez que las decisiones se han puesto en marcha. Algunos procesos de assessment y de accountability apuntan al predominio de estas facetas más que al de las de ayuda, apoyo y desarrollo de la acción cualitativamente bien orientada.

La llamada toma de decisiones científica parece aséptica, pero está cargada de intereses, parece rigurosa, pero es más que discutible, parece objetiva pero está cargada de una larvada subjetividad.

5.2. El discurso crítico ascendente

En otro lugar (Santos Guerra, 1995b) he planteado esta cuestión refiriéndome a la implantación de los Proyectos Curriculares en los Centros. La reflexión puede generalizarse a todo el proceso de Reforma.

Frecuentemente se establece el discurso del cambio en un sentido descendente. Las decisiones son de carácter jerárquico y se explicitan en prescripciones, recomendaciones, sugerencias, etc. que se presentan a los profesionales para que las apliquen en sus prácticas cotidianas. Paralelamente, expertos y teóricos que no están en las escuelas elaboran textos y hacen propuestas técnicas de las que se sirven los profesionales para guiar su práctica educativa. En instancias intermedias se desarrollan procesos de asesoría y explicación de esas prescripciones, con la pretensión de hacer clara y viable la serie de normas o recomendaciones que vienen de arriba.

Una vez que este proceso se ha puesto en marcha, lo que procede es realizar un seguimiento y una evaluación para ver si los destinatarios de esas intenciones y recomendaciones han sido capaces de entenderlas y suficientemente diligentes y hábiles para llevarlas a cabo. Parece que todo depende ya de la voluntad y la pericia profesional de los

profesores. Si no lo hacen o si no lo hacen bien, será por su falta de inteligencia, de interés o de habilidad. Entre los profesionales se pensará que se ha realizado adecuadamente el cambio cuando los expertos digan que está bien entendido y desarrollado el proceso.

Creemos que este modelo tiene, al menos, algunas limitaciones reseñables que pueden hacer mucho daño al proceso de transformación de las escuelas y de las prácticas educativas. En primer lugar, porque sitúa la iniciativa fuera de los contextos institucionales y de los propios miembros de la comunidad educativa. En segundo lugar, porque no siempre son bien recibidos ni bien entendidos esos mensajes de cambio. En tercer lugar porque no se suelen tener en cuenta las condiciones en que esos cambios se van a desarrollar ni los medios que son precisos para ello. En cuarto lugar porque se suele prescribir de forma general, a pesar de que los Centros tienen una historia, un tamaño, una configuración y un clima diferente. En quinto lugar, porque si ese cambio fuese efectivo se correría el peligro de que los profesionales se acostumbrasen a la idea de que sólo se cambia cuando desde arriba se toma la iniciativa y se prescribe el modo de hacerlo. Hasta entonces, todo podría seguir igual.

Ese modelo es desprofesionalizador y deja a los que están en la práctica en situación de escuchas, de aplicadores, de ejecutores. Es un modelo que contradice la teoría, a veces explicitada y subrayada de forma chocante, de que el profesor es un investigador/indagador/experimentador de su práctica, que tiene en las manos la posibilidad de comprensión y las decisiones de cambio.

Esta forma de proceder consagra la división de funciones. Los que están fuera de la escuela (investigadores, teóricos, legisladores...) y los que tienen el encargo de la práctica en las aulas y en los Centros. Los primeros tienen un mayor estatus, un mejor sueldo, mayor jerarquía epistemológica y, desde el punto de vista institucional, mayor capacidad de decisión. Los segundos reciben de los primeros instrucciones y explicaciones sobre las cosas que tienen que hacer y sobre el mejor modo de llevarlas a cabo.

Los primeros tienen también la capacidad de controlar a quienes están en el aula. Y no a la inversa. De ese modo, el discurso descendente del cambio se completa con el ejercicio del control externo, que se ejerce también desde arriba hacia abajo. El Ministerio controla a las Delegaciones, las Delegaciones a las Inspecciones, las Inspecciones a las Direcciones, las Direcciones a los Profesores y los Profesores a los Alumnos. ¿Cómo se establece el control en el sentido inverso?

¿Qué sucede con los procesos de implantación del cambio, emanados desde los puntos de decisión política, que luego han de ser trasladados a las escuelas para que los pongan en práctica los profesores? ¿Cómo los reciben, cómo los entienden, cómo los pueden llevar a cabo? ¿Qué medios se necesitan para desarrollarlos, qué condiciones existen para que tengan éxito, cómo saber si están sirviendo para algo? Y, sobre todo: ¿qué pasa con las reacciones de los profesionales, con sus preocupaciones, con sus inquietudes, con sus discrepancias? Frecuentemente, todo este tipo de preguntas se contesta de manera informal, poco articulada, poco aprovechable, en definitiva, para la comprensión y la mejora.

Los profesores comentan lo que les parece el proceso de implantación, critican las deficiencias, exigen los medios, se quejan de las contradicciones... Pero, ¿dónde está ese discurso articulado, coherente, compartido, elaborado y elevado a la conside-

ración de los responsables? Pocas veces toma cuerpo esa reflexión. Sin embargo, podría tener una potencia muy grande como mecanismo de reflexión y de análisis, como proceso de evaluación de las estrategias de cambio, como aprendizaje para quienes tienen la responsabilidad de mejorar la educación como un servicio público y como un modo de conseguir desarrollar los valores democráticos en la sociedad.

Este discurso ascendente no se produce, a nuestro juicio, por diversas causas:

a. **Falta de cultura de participación:** Se ordena, se prescribe, se aconseja, se recomienda, se sugiere (de arriba hacia abajo) sin que la consulta, el debate, la verdadera y auténtica participación se desarrolle.

b. **Falta de sensibilidad democrática:** Las autoridades no propician, no buscan, no desarrollan, los mecanismos que permitan conocer, de forma efectiva, la opinión de los profesores. Cuando esa opinión se produce de forma poco halagadora, poco favorable, el talante de algunos responsables no propicia que se siga ejercitando esa opinión discrepante. No es difícil comprobar cómo se califica de crítica destructiva la que (aún siendo rigurosa) no es coincidente con la opinión del poder.

c. **Falta de valentía cívica:** Hay quien piensa que expresar una opinión desfavorable respecto a la autoridad, acarreará consecuencias negativas. Este tipo de miedo tiene muchos componentes irracionales. De cualquier forma, si fueran previsibles las represalias, habría que asumir los riesgos de la expresión clara, valiente y contundente de la opinión discrepante.

d. **Falta de articulación profesional:** Los profesores no tenemos tradición como grupo profesional cohesionado que, de forma organizada, coherente y racional, elabora un discurso compartido sobre lo que pasa en las escuelas. Este hecho deriva en la proliferación de análisis individuales, informales, horizontales, que pierden parte de su eficacia para la comprensión y el cambio por el hecho de no estar sistematizados y articulados profesionalmente.

e. **Falta de tiempos para la reflexión:** Los tiempos de la planificación y de la acción están contemplados de forma rigurosa e inexorable. No hay tiempos reservados para la reflexión compartida. La urgencia de la actividad de cada día impide el diálogo profesional.

f. **Falta de optimismo y esperanza:** Si no se cree que ese discurso ascendente, que ese control democrático hacia arriba, van a ser eficaces para que las cosas cambien, para que las prescripciones se modifiquen, para que los medios lleguen..., será difícil dedicar un tiempo a ese tipo de preocupación. Las alusiones a la insensibilidad del poder, a las malas experiencias, a las dificultades existentes son indicativos de este obstáculo.

La falta de mecanismos ascendentes de diálogo rompe la comunicación, impide el aprendizaje y mantiene en vigencia los errores. Y, sobre todo, afianza un tipo de actitudes que siguen manteniendo el statu quo sin que se vislumbre el camino del cambio profundo.

6. LA EVALUACIÓN DE LOS CAMBIOS ORGANIZATIVOS

No son necesarios muchos argumentos para llegar a la conclusión de la necesidad de la evaluación de una Reforma. ¿Tiene sentido poner en marcha un proyecto de

cambios sin preguntarse qué se consigue con ellos, qué efectos tiene a la corta y a la larga, quiénes se benefician de esas ideas y esfuerzos?

- a. La racionalidad exige que nos preguntemos si se ha conseguido aquello que se pretendía. ¿O no se pretendía nada? ¿O sólo se pretendía poner en marcha una Reforma?
- b. La responsabilidad hace inevitable que sepamos si los bienes que se han utilizado han conseguido el fruto pretendido. Siendo los bienes limitados y las necesidades de todo tipo apremiantes, hay que preguntarse si se está utilizando el dinero en aquello que es más necesario y de la forma más conveniente.
- c. La democracia como forma de vida compartida impregnada de valores exige que sepamos si los cambios han beneficiado a quienes más lo necesitan.

"Para defender la democracias es preciso volver a centrar nuestra vida social y cultural sobre el sujeto personal, volver a encontrar nuestro papel de creador, de productor y no sólo de consumidor. De ahí la importancia de la ética, forma secularizada de la apelación al sujeto..." (Touraine, 1994).

- d. El aprendizaje que se realiza a través de la reflexión rigurosa que ha de ser la evaluación (Kemmis, 1986). ¿Cómo saber de qué forma cambian las escuelas? ¿Cómo conocer los caminos más eficaces de mejora institucional?

Lo que resulta más difícil es responder a las causas que dificultan o que inhiben la respuesta. ¿Por qué, siendo tan lógico, tan necesario, tan provechoso, no se lleva a cabo? La complejidad de la evaluación y los riesgos que se corren al llevarla a cabo no han de ser óbice para acometerla en las mejores condiciones.

En otro lugar (Santos Guerra, 1995d) me he referido a esta cuestión, planteando la evaluación de los cambios organizativos de la Reforma desde dos perspectivas complementarias.

a. **Perspectiva temporal:** Hay tres momentos en los que hace falta preguntarse por el proceso y el resultado de la Reforma. De ahí surgen la evaluación proactiva (cuando se está proyectando), interactiva (mientras se está llevando a cabo) y retroactiva (cuando ha finalizado y se pueden ver los efectos a largo plazo).

b. **Perspectiva democrática:** La iniciativa puede ser descendente (accountability, assessment: procesos de rendimiento de cuentas o de responsabilización social) y/o ascendente (autoevaluación, investigación educativa: control democrático de la realidad educativa).

En cualquiera de los casos, es necesario utilizar unos procedimientos y salvaguardar unos criterios que pongan la evaluación al servicio de los valores y de la comunidad educativa, no del poder, del dinero, del control o de la publicidad.

"La evaluación debería reflejar la complejidad del sistema en lugar de ofrecer una imagen simplificada del mismo. Lo que se necesita es información relevante y significativa sobre nuestro sistema educativo y procedimientos de eva-

luación creativos que estén más orientados a servir de fuente de conocimiento y aprendizaje de alumnos, profesores y centros que al cumplimiento de requisitos técnicos. Ni los expertos ni los políticos son los únicos con derecho a decidir qué información es la más pertinente y necesaria" (Angulo, 1992).

El rendimiento de cuentas es necesario en una sociedad democrática en la que se invierte dinero público en un servicio que es de interés general y que no debería ser capitalizado en beneficio de los que más tienen o pueden.

"Rendir cuentas y control social, dentro de contextos democráticos, son dos aspectos de un mismo proceso en el que se otorgan recursos, normalmente recaudados de los ciudadanos, para el funcionamiento de los servicios sociales ofrecidos a los mismos, por lo que es una forma de responder a la demanda social que requiere información sobre cómo se han gastado los mencionados recursos" (Laffitte, 1994).

Cualquier tipo de evaluación que se lleve a la práctica (Satterly, 1989; Lello, 1979; Elliott, 1986; Hopkins, 1989; Murphy y Torrance, 1987; Kogan, 1988) ha de estar guiada por criterios que garanticen su valor. No se trata de evaluar mucho. Ni siquiera de evaluar bien. Lo que realmente importa es poner la evaluación al servicio de los valores y de las personas que más la necesitan.

6.1. Perspectivas temporales para la reflexión

Es frecuente que las Reformas se pongan en marcha sin plantear y articular los mecanismos de reflexión que permitan saber qué es lo que ha sucedido con ellas.

- a. Parece que los planteamientos iniciales, bienintencionados e incluso racionales, no van a encontrar dificultad alguna. *"Si se explican claramente los entenderán e, incluso los aceptarán de buen grado"*, piensan los legisladores. Parece que los planteamientos de la Reforma no pueden ser perturbados por resistencias, razonamientos rigurosos, dificultades institucionales, cambios en el sistema, crisis económicas, actitudes hostiles...
- b. Los políticos que ponen en marcha una Reforma suelen tener más preocupación por la implantación y el éxito inmediato que por la comprobación a largo plazo.
- c. El sistema tiene efectos perversos sobre las Reformas. Algunas que son planteadas, diseñadas y llevadas a cabo para favorecer a los más desfavorecidos, acaban siendo Reformas que favorecen a los más favorecidos.

Lo que verdaderamente importa de la evaluación es saber qué pretende, a quién beneficia y quién la controla. La evaluación no es buena en sí misma como no lo es un cuchillo. Un cuchillo puede emplearse para fines buenos o para cometer un asesinato. La evaluación puede tener finalidades positivas o ser utilizada para graves y numerosos abusos (Santos Guerra, 1993b).

De las funciones que puede cumplir la evaluación en el sistema educativo podemos potenciar o atrofiar unas u otras. Creo que las de la columna primera tienen más capacidad transformadora:

1	2
DEBATE	JERARQUIZACIÓN
COMPRENSIÓN	COMPARACIÓN
CAMBIO	SELECCIÓN
COMPROBACIÓN	CONTROL
ANÁLISIS	MEDICIÓN
DECISIÓN	JUICIO
RECTIFICACIÓN	DOMINIO
MEJORA	DISCRIMINACIÓN

No se trata de funciones incompatibles. La evaluación puede generar comprensión que se utilice para la jerarquización y el dominio. El debate puede conducir a la discriminación o el cambio a la selección de los mejores.

La evaluación tiene, a mi juicio, cinco momentos sustanciales. Hablo de momentos no por su fugacidad temporal sino porque se producen en fases diferentes de la diacronía del proceso.

a. **La iniciativa:** Es un momento importante porque la iniciativa externa impuesta tiene inconvenientes para el cambio: suele ser entendida como un juicio externo inexorable, es amenazadora si no es controlada por los evaluados, genera resistencias, provoca artificialización de la conducta, sus conclusiones son sometidas a la duda de forma sistemática. La iniciativa interna autoconsumada tiene también sus peligros ya que, desde dentro, se genera una actitud de clausura institucional (Etkin, 1993) que somete con dificultad a interrogación las prácticas que se realizan.

b. **La negociación:** Es un momento importante porque plantea el sentido de la evaluación, porque entrega el control a quienes han de tenerlo, porque supone una discusión democrática sobre la finalidad, los métodos, el proceso, las reglas, etc. Cuando se elimina esta etapa (sea por las prisas, sea por el autoritarismo, sea por la ignorancia) se producen frecuentemente problemas. La evaluación está larvada. No se sabe de quién son los datos, qué se va a hacer con ellos, cómo se van a afrontar los conflictos de intereses. La evaluación se convierte fácilmente en un fenómeno amenazador, ante el que no puede el evaluado defenderse.

c. **La exploración:** El proceso de búsqueda de información trata de descubrir la situación, qué es lo que está sucediendo en la realidad, qué tipo de procesos tienen lugar en ella y qué resultados se consiguen con la actuación. La exploración se centra frecuentemente en los indicadores de rendimiento, aunque ésta es una cuestión altamente problemática (Elliott, 1992). Para realizar una exploración adecuada es necesario contar con instrumentos precisos para recoger la información que se desea.

d. **La explicación:** Creo que la evaluación ha de referirse también a las causas por las que el proceso o el rendimiento (o ambos, en su caso) tienen las características

que se recogen en la exploración. Comprobar que los resultados son de un tipo determinado no conduce a la mejora significativa de la práctica. ¿No es cierto que algunas veces las causas de los malos enfoques o de los procesos deficientes o de los resultados negativos se encuentran en causas ajenas al lugar en el que se realiza la evaluación? Por eso, la evaluación debe apuntar no sólo a la descripción de la realidad sino a su explicación.

e. **La decisión:** Una vez realizada la evaluación (o en el transcurso de la misma) se han de tomar decisiones conducentes a la mejora de las situaciones deficitarias, a la superación de los problemas que se han descubierto o al mantenimiento y la potenciación de los aspectos que se hayan considerado positivos. Las decisiones más significativas han de partir de los protagonistas de la acción. Lo que hace a evaluación es poner de manifiesto, evidenciar las necesidades de cambio. También pueden tomar decisiones de cambio los gestores de la educación que, a la luz de los hallazgos de la evaluación, descubren cuáles son las deficiencias y cuáles los caminos para su mejora.

6.1.1. La evaluación proactiva: tiempo de diseño y de implantación

Es la evaluación que se realiza en el tiempo de diseño y planificación. Se puede evaluar en qué consisten los cambios, cómo se conciben, que estrategias se preparan para implantarlos...

Esta evaluación puede ser realizada por expertos, por los que van a ser agentes de la Reforma, por los destinatarios de la misma, por agentes externos que tienen en juego pocos intereses y escasas teorías previas en acción...

6.1.2. La evaluación interactiva: tiempo de intervención y desarrollo

Es la evaluación que se realiza durante la acción, cuando están funcionando las experiencias organizativas. En esta fase es posible modificar el curso de la acción a la luz de los hallazgos que alcance la evaluación.

Después de un período de evaluación se vuelve a la acción introduciendo cambios y de nuevo a otro período de evaluación. De esta forma la evaluación se convierte en un mecanismo de comprensión y de mejora.

6.1.3. La evaluación retroactiva: reflexión bajo el prisma del tiempo

Es la que se realiza una vez pasado el tiempo, cuando pueden comprobarse los efectos que han tenido los cambios. Algunos, efectivamente, solamente se producen una vez pasado el tiempo. Todos, además, pueden ser sometidos al análisis desde una perspectiva diferente, porque hay un menor juego de intereses, porque hay nuevos elementos de juicio...

Aunque este tipo de evaluación no puede modificar la acción presente, puede ofrecer interesantes indicadores de actuación en nuevas Reformas. A veces se repiten los errores con una facilidad inusitada.

6.2. Perspectivas espaciales para la reflexión

Existen dos grandes perspectivas que califico de espaciales al tener como eje del análisis el lugar en el que se sitúa la iniciativa y la amplitud que ésta abarca.

6.1.1. Evaluación descendente

La iniciativa de la evaluación se sitúa en los niveles superiores del sistema. La responsabilidad de la puesta en marcha y el control de la evaluación la tienen los responsables políticos aunque, como patrocinadores puedan encargar a expertos el proceso técnico de la evaluación.

La *accountability* es un proceso de responsabilización social en el que se pide un rendimiento de cuentas a los agentes profesionales. No es igual hacer las cosas que no hacerlas, o hacerlas de una forma que de otra.

Un servicio público como es la educación no puede desarrollarse sin que los agentes rindan cuentas sobre sus responsabilidades. La evaluación realizada bajo este principio de responsabilización tiene exigencias democráticas importantes:

- a. No hace objeto de análisis solamente a los agentes directos sino a todos los que intervienen en el sistema (Lawton, 1980; Kemmis, 1986). ¿No tiene nada que ver en el funcionamiento de un Centro la forma en que la Administración educativa prescribe, implementa y supervisa?
- b. No son destinatarios de la información solamente los responsables políticos sino todos los ciudadanos que, en definitiva, son los verdaderos agentes del control social.
- c. No se realiza la evaluación como un entretenimiento sino como un medio para transformar y modificar las situaciones deficitarias.

Es importante, pues, crear mecanismos y disponer de criterios que mantengan el control democrático de la información y la utilización del conocimiento al servicio de la mejora de la calidad de la educación. Mejora que no tiene que ver sólo con los indicadores de rendimiento sino con los valores en los que todo el sistema debe sustentarse.

El *assessment* es un proceso evaluador que, mediante la aplicación de pruebas, mide los resultados con el fin de hacer una clasificación de Centros, de profesionales, de alumnos, etc. Los resultados pueden inspirar una serie de medidas correctoras, sea mediante la concesión de recompensas, sea mediante la estimulación que proviene del puesto obtenido en la clasificación.

Satterly (1991) recoge nueve objeciones sobre la práctica del *assessment* en las escuelas (y trata de replicarlas en el mismo capítulo de la obra a la que hago referencia):

- a. El *assessment* es una actividad política que mantiene el orden en la sociedad.
- b. El *assessment* favorece a los alumnos de la clase media, en desventaja para otros grupos, y es demasiadas veces interpretado como el resultado de diferencias innatas.
- c. El *assessment* se limita a los objetivos educativos relativamente triviales ya que los más importantes fines de la educación no pueden medirse.

- d. Los resultados del assessment tienen un fantástico hábito de ser autocumplidos (se refiere a dos tipos de autocumplimiento: el del profesor respecto a los alumnos y el de los alumnos respecto a sí mismos).
- e. Las formas publicadas del assessment (como los tests estandarizados) moldean el currículum e inhiben los desarrollos novedosos.
- f. El assessment alienta al alumno a desarrollar estilos de pensamiento o estrategias requeridas por los tests y, además, inhibe el desarrollo de otras destrezas.
- g. Inevitablemente el assessment interfiere las relaciones. Es antitético con un marco verdaderamente educativo en el que las relaciones entre profesores y alumnos son interpersonales.
- h. Muchos tipos de assessment constituyen una invasión de la privacidad individual.
- i. Todo -especialmente el que usa tests- es poco fiable y predice imperfectamente.

Esta modalidad de evaluación tiene hoy día un especial riesgo ya que se exigen mediciones comparativas no sólo entre los centros de un mismo sistema educativo sino entre los de varios países. Existen, a mi juicio, dos graves problemas a la vez técnicos y éticos:

- a. En primer lugar, se pretende medir con precisión lo que difícilmente resulta medible.
- b. En segundo lugar, se pretende comparar lo que desde muchos puntos de vista resulta incomparable.

De ambos problemas se deriva una consecuencia de gran envergadura social: que la evaluación se convierta en un proceso técnico que favorece a los que ya están favorecidos en los puntos de partida. ¿Cómo van a obtener parecidas puntuaciones en inglés los alumnos de un Centro que pueden viajar a Inglaterra o Estados Unidos cada verano, que disponen en sus casas de libros y medios, cuyos padres hablan varios idiomas y tienen una sensibilidad favorable a los estudios y a la cultura? ¿Es justo comparar sus resultados con los de los alumnos de un Centro que no gozan de esas ventajas? ¿Es justo hacer una clasificación según esos resultados y atribuir el fracaso de los segundos a la mala actuación de sus profesores? ¿Es justo premiar a los Centros mejor clasificados con nuevos medios y más facilidades?

Parece claro que los procesos de assessment, planteados de manera simplista, acaban siendo un método de acentuación de las diferencias y, por consiguiente, un modo de discriminación y de desarrollo de la injusticia.

6.2.2. Evaluación ascendente

La iniciativa puede situarse en los niveles donde se desarrolla la acción. Esta modalidad tiene más potencia respecto al cambio y a la mejora.

La autoevaluación parte de la responsabilidad de los profesionales en el ejercicio de su actividad. Es un proceso que tiene como finalidad no sólo el desarrollo profesional sino la preocupación por la mejora de la práctica.

"Los que recomiendan la práctica de la autoevaluación arguyen que gracias a ésta los profesores pueden identificar sus propias necesidades profesionales y crear estrategias para satisfacerlas, mejorando con ello su ejercicio profesional. Ahora bien, esta opinión se basa en la suposición de que los profesores deberían aceptar la responsabilidad en algún sentido de su propio desarrollo profesional" (Elliott, 1986).

Este autor plantea tres clases de autoevaluación y sus consecuencias para el desarrollo profesional de los maestros:

Autoevaluación irreflexiva basada en el conocimiento práctico tácito. El conocimiento práctico se basa en tradiciones y en repeticiones de hechos que no se explican mediante teorías. El conocimiento práctico se basa en la experiencia y no en las teorías.

"Este tipo de autoevaluación no puede ayudar a los profesores meramente competentes a desarrollar su conocimiento práctico más allá de lo que ya saben, toda vez que dicho conocimiento proporciona los niveles tácitos que utilizan para valorar las situaciones y los actos presentes" (Elliott, 1986).

En épocas de cambio social o educativo rápido con las que frecuentemente se encuentran los profesores se presentan problemas que exigen respuestas innovadoras y que la experiencia, lo que Giddens (1979) llama conocimiento mutuo tácito, no puede resolver.

La autoevaluación como deliberación práctica. La deliberación es un modo apropiado de investigación que se produce cuando la acción humana no puede ser gobernada por reglas técnicas exactas, está guiada por concepciones éticas no meramente técnicas y lleva aparejada la reflexión conjunta sobre medios y fines.

"En la medida en que los profesores son responsables de educar una forma de hacer en vez de fabricar, la enseñanza se concibe apropiadamente como una actividad ética y objeto también apropiado de deliberación práctica" (Elliott, 1986).

La deliberación puede dar como resultado innovaciones, acciones que las reglas tradicionales no consideran. Esto no constituye un rechazo de la tradición, sino una forma de desarrollarla y adaptarla a las circunstancias cambiantes.

Autoevaluación basada en el conocimiento explícito. Si la práctica educativa está sometida a reglas y prescripciones, la autoevaluación no sólo ha de tener en cuenta las apreciaciones personales sobre el carácter moral de la acción.

"Como método para mejorar la actuación en las escuelas, sólo puede surtir este efecto desprofesionalizando a los profesores y transformándolos en técnicos cuyas actuaciones pueden ser controladas política y administrativamente" (Elliott, 1986).

La responsabilidad contractual se podría comprobar a través del cumplimiento de las reglas técnicas y de las prescripciones. La responsabilidad moral nace de la consideración de la práctica educativa como un fenómeno problemático.

En cualquiera de los casos, los resultados de la autoevaluación deberían ser conocidos por la sociedad, ya que la educación es un servicio público. El conocimiento del hecho educativo da lugar a un debate público que facilita la profundización y el control social.

Si los resultados sólo son conocidos por los superiores, el proceso evaluador puede convertirse en control político y administrativo sobre los profesores y las escuelas.

No es posible poner en marcha este tipo de procesos sin que existan las condiciones que lo hagan posible e, incluso, deseable. Si no hay tiempo, si no se da un enfoque globalizado, si no hay un compromiso profesional, si las estructuras organizativas no favorecen el debate, si no existe la necesaria preparación, será muy difícil que surja la iniciativa institucional de hacer autoevaluación.

La evaluación de iniciativa interna que cuenta con facilitadores externos.

Este tipo de evaluación encierra, a mi juicio, una alta potencia generadora de la comprensión y del cambio. El control del proceso está en los profesionales (ellos plantean la iniciativa, utilizan los resultados, difunden los informes...). Al mismo tiempo, los facilitadores externos gozan de la posibilidad de obtener datos en mejores condiciones de independencia y de rigor. Los facilitadores externos no tienen intereses en juego, pueden partir de presupuestos diferentes, disponen del contraste de experiencias diferentes...

Los facilitadores externos no son los encargados de decir a los profesionales si lo hacen bien o mal ni de emitir un juicio sobre la calidad de su actividad ni, por supuesto, de aconsejar cuáles han de ser los cambios. Los facilitadores hacen más fácil y riguroso el juicio que pueden emitir los protagonistas y más coherentes las decisiones sobre el cambio.

Cuando la iniciativa es interna es fácil conseguir la colaboración de los protagonistas, es probable que el comportamiento sea natural (no artificializado), que las explicaciones sean sinceras y que se acepten los puntos de vista de los evaluadores sin que aparezcan reticencias, resistencias y obstaculizaciones.

También puede existir una iniciativa externa que impone la autoevaluación. En ese caso, se empobrece su capacidad de generar el cambio. Es lo que ha sucedido con las Memorias de Centro. Se ha impuesto a todos los Centros la obligación de hacer una memoria final que facilite la reflexión y el cambio. Al no tener carácter voluntario, en muchos Centros se produce un efecto perverso de burocratización. La Memoria se convierte en un trámite: cada profesor (o cada Departamento) entrega al Director el resumen de sus actividades sin que se produzca el deseado debate, la reflexión necesaria y las decisiones consiguientes de cambio.

Cuando, además de ser la iniciativa externa, se imponen los criterios y los métodos de exploración, los condicionamientos se hacen más graves. La mayoría de las cuestiones responden a modelos ortodoxos que imponen una concepción de enseñanza,

de evaluación, de rendimiento... Algunos cuestionarios reproducen el modelo clásico de profesor:

- Prepara las clases.
- Explica con claridad.
- Utiliza medios audiovisuales.
- Hace exámenes.
- Exige la disciplina.
- Impone orden.
- Contesta las dudas.
- Etc.

"Las listas cumplen una importante función de control dentro de la autoevaluación técnica. En primer lugar, actúan a modo de recordatorio de las reglas prescritas y, en segundo lugar, permiten al profesor comprobar rápidamente su actuación en comparación con tales reglas. Las listas son esencialmente un instrumento para incrementar la eficiencia técnica y el control en lugar de la capacidad para tomar decisiones profesionales reflexivas" (Elliott, 1986).

Si los resultados, además, se remiten exclusivamente a la jerarquía educativa, es fácil que la respuesta se acomode a las reales o supuestas expectativas de Directores, Inspectores, Delegados, etc. La jerarquización de los procesos de evaluación constituye un problema que amenaza su rentabilidad educativa.

6.3. Naturaleza, iniciativa, agentes y proceso de evaluación

Hablamos de evaluación y corremos el peligro de que cada uno tenga dentro de su cabeza un concepto que nada tiene que ver con el de los demás. Es difícil entenderse, precisamente cuando parece que así sucede. ¿De qué evaluación hablamos?

- a. Una evaluación que da voz a los participantes, liberando su opinión en condiciones de libertad.
- b. Que esté atenta a los valores, no sólo a la eficacia académica a través de resultados.
- c. Que tiene en cuenta el contexto, tanto sincrónica como diacrónicamente.
- d. Que es democrática, en el sentido de que hace transparente el proceso y no hurta ni manipula la información a todos los ciudadanos.
- e. Está encaminada a la mejora y no a otras finalidades espurias, como el halago al poder, el beneficio de los que más tienen, etc.

La iniciativa puede surgir de la Administración educativa (accountability), de los agentes sociales y de los propios protagonistas de la acción educativa...

Es imprescindible plantear la cuestión de cómo se ha de realizar la evaluación: con qué metodología, por qué personas, con qué criterios, en qué condiciones...

Como he dicho anteriormente, más importante que hacer la evaluación e incluso que hacerla bien, es asegurarse al servicio de quién y de qué valores se pone.

CAPÍTULO VII

CORRIENTES EXPLICATIVAS EN ORGANIZACIÓN ESCOLAR

"La artillería real británica presentaba una demostración ante algunos dignatarios, a fines de 1950. La rapidez y precisión de los artilleros ligeros eran impresionantes, pero alguien preguntó cuáles eran las obligaciones del hombre que se encontraba en posición de firmes durante toda la demostración.

— Es el número seis, explicó el ayudante.

— Yo también sé contar; pero, ¿para qué está ahí?

— Ese es su trabajo. El número seis permanece en posición de firmes durante todo el tiempo.

— Entonces, ¿por qué no utilizan sólo cinco hombres?

Al no encontrar ninguna respuesta apropiada, investigaron profusamente los manuales de instrucción para descubrir cuáles eran los deberes del número seis.

Tenía que cuidar los caballos".

JAY, A. (1967): *Management and Machiavelli*. Holt, Rinehart and Winston. Nueva York.

¿Qué papel desempeña la teoría en la comprensión y en el desarrollo de las Organizaciones? ¿Surge la teoría de la acción o es la acción la que está condicionada por la teoría?

"Nada hay utópico en una buena teoría... La acción separada de la teoría es el azaroso movimiento de una rata en un nuevo laberinto" (Mort y Ross, 1957).

Estos autores, citados por Owens (1980) hacen referencia a una cuestión interesante. ¿Hace falta la teoría? ¿Para qué sirve? Frecuentemente el Director o el profesor

se consideran a sí mismos como prácticos que están resolviendo los problemas y dirigiendo la acción sin sentir la necesidad (e incluso haciendo menosprecio) de la teoría. Como si no hubiese teoría alguna al actuar, como si la mecánica de la intervención hiciese desaparecer los principios que la explican. Esto conduce a la dicotomización de teóricos y prácticos, de diletantes y pragmáticos, de actores y elucubradores, de utópicos y realistas. El mismo discurso arraigado a la práctica suele oponer la *bella teoría* con la *triste realidad*, la utopía de lo teórico con la dureza de lo práctico.

"Los administradores escolares se consideran a sí mismos, por lo general, como hombres de acción -que 'hacen' cosas-, mientras que miran a los teóricos como eruditos encasillados en una torre de marfil y desconocedores de los serios problemas de la vida. No es raro dar con directores de escuela y otros administradores que dicen hallarse situados en la 'línea de fuego', pidiendo soluciones para problemas reales y no bellas teorías" (Owens, 1980).

Práctica y teoría se hallan inextricablemente unidas. La teoría nace de la práctica y la práctica nace de la teoría. Las formulaciones teóricas nacen de la práctica y la práctica nace de las formulaciones teóricas. El camino que va de los hechos a las ideas es de ida y vuelta y está siendo recorrido sin cesar. Hay, eso sí, fuerzas que hacen que ese recorrido esté dominado por determinados intereses.

"El análisis es un importante prerrequisito de la acción. No es un sustitutivo para la acción, y el análisis sin la acción o la implementación se convierte en mero análisis y es visto frecuentemente como una irritante sofistería. Como el ciempiés que se limitaba a echarse hacia atrás en su carrizo planteándose esta cuestión: ¿Cómo uso mis pies?, así el excesivo análisis organizativo puede producir una parálisis. Pero la acción sin análisis es un mero impulso" (Handy, 1985).

La teoría no está de espaldas a la práctica, no es un impedimento para actuar con acierto sino, justamente, el mejor camino para hacerlo. Establecer objetivos, tomar decisiones y construir relaciones, solucionar conflictos, etc. son actividades que implican acción. Pero no menos que teoría. Podría entenderse que solamente la práctica conduce a una acción positiva. Pero no es exactamente así, ya que la práctica tiene detrás una teoría que la explica y, además, existe una teoría procedente de la práctica y de la reflexión de otros que puede ayudar a entender la acción. Por eso resulta inadecuado que algunas personas, especialmente los que se consideran prácticos, intenten presentarlos (Hughes, 1986) como compañeros incómodos, molestos (uneasy bedfellows), de tal modo que cada uno de ellos elimina la complejidad de la acción humana en el marco de la organización.

Los prácticos acostumbran a plantear la dicotomía entre la alegre teoría en las nubes y la dura práctica cotidiana. Algunos prácticos desprecian las teorías pensando que están muy alejadas de la realidad de las escuelas y de las aulas.

"Si los profesores y los líderes de las escuelas esquivan la teoría, deben depender de su experiencia como guía de la acción. Para decidir de la forma más apropiada ante un problema concreto, disponen de una gama de opciones sugeridas por las experiencias anteriores con ese tipo de cuestiones. Si es preguntado por las razones de la decisión, el práctico dirá probablemente que es fruto del sentido común. Sin embargo, la decisión está frecuentemente basada en una teoría implícita sobre la mejor forma de negociar esa situación" (Bush, 1989).

Este autor, en la obra citada, presenta tres razones por las que un práctico necesita la teoría:

a. La confianza en los hechos como única guía de la acción es insatisfactoria porque cualquier evidencia necesita de *interpretación*. La vida en las escuelas es demasiado compleja para que los prácticos puedan tomar decisiones simplemente a través de los acontecimientos. Se necesita un marco de referencia. Como sugieren Bolman y Deal (1984), *"necesitamos desarrollar patrones de análisis y marcos de referencia para dar sentido a la complejidad de la vida cotidiana"*.

b. Depender de la experiencia para interpretar los hechos y tomar decisiones es insuficiente porque descarta el conocimiento de los otros. La familiarización con los argumentos y con los descubrimientos de los teóricos hace capaz al práctico de desprenderse de la inmediatez de la experiencia y de comprender la solución de los problemas.

c. La experiencia puede ser particularmente insuficiente como la única guía para la acción cuando el práctico comienza a intervenir en un contexto diferente. Las variables organizativas de una escuela pueden tener poca relevancia en un nuevo contexto.

Al ser considerada la organización como una actividad práctica, muchos profesores desprecian la dimensión teórica, tanto en lo que respecta a la comprensión de lo que sucede en el seno de la escuela como a la capacidad orientadora de la acción que tiene la teoría.

Las razones que les mantienen alejados de la vinculación explícita a la teoría son de diferente naturaleza y alcance:

a. La división de funciones profesionales que, engañosamente, sitúa a unos en la práctica y a otros en la reflexión teórica. ¿No tienen los llamados teóricos ningún tipo de práctica organizativa? ¿No tienen los denominados prácticos ningún tipo de teoría subyacente?

b. La convicción de que la teoría se mantiene en las nubes, alejada de cualquier relación directa y eficaz con la realidad. En definitiva, de que no puede aportar nada a la mejora de la acción.

c. La creencia de que la reflexión teórica, por su nivel de abstracción o por la dificultad de los procesos de investigación que exige su elaboración, resulta abstrusa, intrincada y difícil.

d. La absorción de tiempo que exige la inmediatez de la práctica, que hace difícil la reflexión rigurosa. Los apremios de lo cotidiano exigen una atención perma-

nente a quienes se dedican a planificar la acción, dirigir a las personas, solucionar problemas, etc.

e. El poder de las rutinas y de los supuestos irracionales que gobiernan la práctica, hace que no se pongan en cuestión los significados y que no se vaya más allá de lo que aparece en la capa superficial de los hechos.

f. Algunas actitudes pueden estar presentes en el rechazo de la teoría: la comodidad ante la formulación de interrogaciones, el miedo al cambio que se derivaría de unos hallazgos inopinados, la inseguridad ante aquello que no se conoce, el temor a estar equivocados...

"Los profesionales frecuentemente miran la teoría con una mezcla de respeto y sospecha. De respeto porque es considerada difícil y de recelo porque no parece ofrecer respuestas concretas sobre lo que hay que hacer el lunes por la mañana" (Dearden, 1984).

Bush (1986) subraya también el equivocado rechazo que algunos profesionales mantienen respecto a la teoría organizativa:

"El management es contemplado frecuentemente como una actividad esencialmente práctica. La determinación de fines, la utilización de recursos y la evaluación de la efectividad, llevan consigo la acción. Los prácticos tienden a esquivar la teoría para lo que alegan que está alejada de la situación real de la escuela".

Cuando una teoría está en boga, no lo está ni de forma casual ni por razones puramente científicas. Existen muchas razones, frecuentemente no explicitadas ni explicitables, que la hacen hegemónica. Las teorías nacen y se desarrollan en un momento dado (a veces, en varios simultáneamente) y son fruto de un conjunto de factores que las hacen aparecer, crecer y, posteriormente, extinguirse. Ordinariamente, cuando se exploran y se resumen, sólo se plantea el núcleo de ideas principales de los inspiradores. No suele aparecer el análisis de:

a. *El contexto socioeconómico que las hace surgir, florecer y agostarse en un determinado momento histórico.* Da la impresión de que las teorías surgen de forma espontánea, como por arte de magia o como fruto de la investigación rigurosa de los expertos, movidos por el amor a la sabiduría. No es así.

Cuando se genera en el medio social o científico una obsesión por la eficiencia, los criterios de la división del trabajo toman cuerpo y se imponen a otros de carácter humano y social. Hoy, por ejemplo, no es tan importante una superespecialización que dificulta la posibilidad de encontrar un trabajo y que, dada la aceleración histórica de los cambios, dejaría fuera del marco laboral a quienes quedasen desfasados. La flexibilidad, la adaptabilidad son criterios que hoy predominan sobre la especialización.

b. *Las fuerzas culturales y políticas que las impulsan y que, a veces, las encargan.* O que, si no las han encargado, se sirven de ellas para conseguir sus fines y sus

beneficios. No es cierto que la ciencia permanezca al margen del poder, de la política y del dinero. No es cierto que exista una aplicación aséptica de la ciencia de las organizaciones.

c. *Los procesos que hacen que esas teorías se implanten y tomen arraigo en la sociedad, en la corriente hegemónica y en la incidencia en las organizaciones existentes o nacientes.* El proceso de aplicación no es neutral, no es aséptico, no es pura y rigurosa aplicación de hallazgos científicos.

d. *La evaluación de los procesos y resultados de la implantación de unas determinadas teorías, una vez instaladas en las organizaciones.* Poco se sabe de lo que sucede como consecuencia de haber implantado una determinada teoría en la realidad de la organización.

e. *Las razones por las que unas teorías dejan el paso a otras que se hacen hegemónicas y preponderantes en la comunidad científica y en la práctica institucional.* En las exposiciones de las teorías unas se suceden a otras sin ningún tipo de nexo explicativo.

Existen numerosos esquemas para presentar las corrientes teóricas que han tratado de explicar (o de normativizar) el funcionamiento de las organizaciones a lo largo de la historia. Cada una de ellas está presidida por un criterio estructurador. No es fácil defender una de las clasificaciones ya que todas son discutibles desde un punto de vista conceptual e incompletas desde una perspectiva clasificatoria.

Detrás de casi todas las clasificaciones existe una cuestión problemática que ocupa el núcleo central de la preocupación por la organización. Algunos autores la explicitan. Por ejemplo, Pugh (1987), a la hora de justificar epistemológicamente su clasificación, dice en la introducción de su obra sobre las teorías de la organización:

"El problema básico en esta materia (se refiere a la organización) con el cual se encuentran todos los autores: ¿Hasta qué punto la organización y el control de la conducta es necesario para un funcionamiento eficiente?"

Se puede focalizar la mirada desde un punto de vista más o menos preocupado por la ética, por la estructura, por la eficiencia, por la epistemología, por las funciones, por las relaciones... De este punto de vista surgirán los ejes de la clasificación, los criterios para la división. No es, pues, un interés taxonómico el que preside estas líneas sino el descubrimiento de la complejidad del pensamiento organizativo a través de la pluralidad y diversidad de los esquemas clasificatorios.

Bush (1986) sugiere que la mayor parte de las teorías sobre la organización tienen tres características importantes:

a. Tienden a ser **normativas** en tanto que reflejan las creencias sobre la naturaleza de las instituciones educativas y la conducta de los individuos en ellas. Los teóricos expresan sus puntos de vista más sobre cómo deberían ser dirigidas las organizaciones que sobre la simple descripción de su estructura. Por ejemplo cuando declaran que las decisiones deberían tomarse por un procedimiento democrático expresan un juicio normativo más que una descripción de la práctica.

b. Tienden a ser **selectivas** al enfatizar ciertos aspectos de la institución a expensas de otros. La adhesión a un modelo teórico lleva a dejar de lado otros enfoques. Las escuelas son demasiado complejas para ser analizadas bajo una sola dimensión. Algunos autores (Davies and Morgan, 1983; Ellstrom, 1983, 1986; Enderud, 1980) han presentado síntesis de diferentes enfoques en un intento de alcanzar un enfoque plural sobre las organizaciones escolares, pero han tenido un éxito limitado. Puede deberse este hecho a que la teoría organizativa está en una situación embrionaria o porque las diferencias entre varias perspectivas es tan grande que resulta difícil su integración.

c. Están basadas frecuentemente en la **observación** de la práctica de las instituciones. Walker (1978) afirma que las teorías requieren el soporte de una regular y metódica observación. Dice:

"El aspecto crucial para el desarrollo de la teoría [...] se relaciona con el área de la observación sistemática y reiterada".

La exposición de teorías diversas en un apartado encierra dos graves problemas. Algunas veces, el mismo término está utilizado por varios autores (o por el mismo autor en distintas fases de su evaluación) de forma muy diferente. En otras ocasiones, términos diferentes están utilizados con la misma acepción por distintos autores o por el mismo autor en diferentes fases.

No voy a plantear ninguna cuestión sobre los antecedentes históricos de los estudios sistemáticos sobre la Organización Escolar. Hasta el siglo XX, los avances fueron lentos e insignificantes. Pero no surge por arte de magia la preocupación por el estudio de las instituciones.

Las organizaciones se han multiplicado y se han hecho más grandes y complejas. El modelo de sociedad ha avanzado hacia fórmulas organizativas diversas y casi omnipresentes. No sólo el Estado presta servicios, ejerce control y genera iniciativas a través de organizaciones. Las Organizaciones No Gubernamentales proliferan y se desarrollan hoy día como fórmulas eficaces de acción.

"A pesar de haber existido siempre el trabajo en la historia de la humanidad, la historia de las organizaciones y de su administración es un capítulo que tuvo su inicio hace muy poco tiempo" (Chiavenato, 1982).

Chiavenato señala tres importantes antecedentes, de diferente naturaleza y de muy diversa extensión en el tiempo, en el desarrollo del estudio de las organizaciones:

a. La obra de los filósofos que formulan cuestiones y desarrollan teorías sobre el comportamiento del ser humano en su dimensión pública.

b. La organización de la Iglesia católica con sus elementos jerárquicos, su coordinación funcional, sus dogmas institucionales, sus principios reguladores, sus relaciones internas, su comunicación con los no creyentes, etc. Mooney (1947) hizo un excelente estudio sobre la estructuración y funcionamiento organizativo de la Iglesia Católica.

c. La organización militar ha tenido también una gran influencia en las organizaciones y en el estudio de las mismas. La organización lineal, el principio de la unidad de mando según el cual cada subordinado sólo puede tener un superior, la escala jerárquica, la descentralización de la ejecución, etc. son principios de la organización militar que han tenido su repercusión en otro tipo de instituciones.

d. La revolución industrial transformó el mundo del trabajo y la estructura social y comercial provocando profundos cambios en el orden político, económico y organizativo.

La mecanización de la industria y de la agricultura, la aplicación de la fuerza motriz a la industria, el desarrollo del sistema fabril, el espectacular desarrollo de los transportes y de las comunicaciones (primera revolución industrial), definen cada vez más un considerable control capitalista sobre casi todos los ramos de la actividad económica.

La sustitución del hierro por el acero y del vapor por la electricidad, el desarrollo de la maquinaria automática y el alto grado de la especialización del trabajo, el creciente dominio de la industria por la ciencia, nuevas transformaciones en los transportes y en las comunicaciones, nuevas formas de organización capitalista (segunda revolución industrial), desarrolla la competencia y exige formas elaboradas de eficacia.

La unidad doméstica de producción, el taller, el artesano de familia, desaparecen con la industrialización y aparece la súbita competencia, surgiendo pluralidad de operarios y la exigencia de la especialización. Los ritmos se aceleran, las normas de comportamiento se hacen más estrictas, la interdependencia aumenta y la división del trabajo se multiplica. La administración y la gerencia de las empresas se convierte en un problema de acuciante necesidad y de urgente solución.

e. Las ideas básicas de los economistas clásicos liberales constituyen, para muchos autores (George, 1968) uno de los gérmenes iniciales del pensamiento administrativo. Las ideas liberales surgen del derecho natural, que consideran el orden más perfecto. Los derechos económicos humanos son inalienables y existe una armonía preestablecida en toda colectividad humana.

Según el liberalismo la vida económica debe alejarse de la influencia estatal, ya que el trabajo sigue los principios y la mano de obra está sujeta a las mismas leyes de la economía que rigen el mercado de las materias primas. Los obreros, sin embargo, están a merced de los patronos porque son los dueños de la producción.

*"El creador de la escuela clásica de la economía, Adam Smith, ya visualizaba el principio de especialización de los operarios en una fábrica de agujas y enfatizaba la necesidad de racionalizar la producción. El principio de la especialización y el principio de la división del trabajo aparecen en referencias interesantes en su libro **De la riqueza de las naciones**" (Chiavenato, 1982).*

El liberalismo económico corresponde al período de máximo desarrollo de la economía capitalista, que se basa en el individualismo y la libre competencia.

En 1835, Samuel P. Newman, otro economista clásico, defendía en su obra *Elementos de Economía Política*, que el administrador debe tener unas cualidades precisas:

capacidad de previsión, perseverancia y constancia en los propósitos, discreción y decisión de carácter para poder vigilar y dirigir a los otros, conocimiento del mundo en general y de los empleos e iniciativas particulares.

Como puede observarse por este minúsculo apunte el entronque de la preocupación inicial por los estudios sobre la organización se sitúa en la búsqueda de la eficacia en la empresa. La preocupación fundamental es aumentar la productividad de la organización a través de la máxima eficacia de los operarios y de la racionalización del trabajo de éstos. Los valores están sojuzgados al mundo de los intereses y la división de clases se plantea de una forma abierta y descarada.

Voy a realizar una aproximación al campo de las teorías sobre la organización a través de tres tipos de criterios: **unipolar** (cada teoría se presenta en sus dimensiones esenciales), **bipolar** (se clasifican las teorías teniendo en cuenta dos ejes opuestos), **multipolar** (se hace una clasificación teniendo en cuenta diversos ejes taxonómicos simultáneos). No es posible estudiar con profundidad cada una de las teorías. Se trata, fundamentalmente, de plantear un visión panorámica y multimodal.

1. CRITERIO UNIPOLAR

Presentamos a continuación algunas corrientes destacadas en el ámbito explicativo de la Organización Escolar, a sabiendas de que muchas de estas teorías han nacido y se han desarrollado en el campo de la organización empresarial no escolar.

Seguiremos un planteamiento diacrónico teniendo en cuenta que las etapas no se cierran y se abren de forma rígida, superponiéndose algunas de ellas en el mismo tiempo y en el mismo lugar.

Esta selección no puede evitar la simplificación y la tergiversación. El conocimiento de cualquier teoría exige la lectura íntegra de las fuentes originales y un tratamiento más amplio de la síntesis que aquí ofrecemos. Nuestro intento puede ser tan ambicioso e imposible como la construcción de un mapamundi de tamaño natural.

¿Cómo puede una teoría ayudar a conocer, a explicar, a cambiar y a mejorar una institución? Las teorías, como constructos especulativos que reconstruyen y orientan la práctica, tienen una incidencia de carácter circular sobre ella: puede existir un modelo formalizado de teoría que inspira un modo de enfocar y de organizar la práctica; mientras ésta se desarrolla, la teoría inspira y reorienta la actividad y, una vez finalizada la acción, la teoría permite entender sus claves y sus significados, para luego reconducir de nuevo la práctica.

Una teoría explica de forma plena todos los elementos, la estructura, el funcionamiento y los resultados de la organización, ¿o es más bien un conjunto ecléctico de enfoques y puntos de vista lo que permite entender la realidad? La teoría pura es reduccionista en cuanto que pretende encajar todos los matices de la realidad en el marco teórico coherente y cohesionado. La teoría pura no cuenta con las interpretaciones plurales de los protagonistas. No es posible que todos los integrantes de una organización mantengan idénticos postulados teóricos respecto a todas las vertientes de una institución.

1.1. El management científico

Surge esta corriente en los últimos años del siglo XIX y primeros del XX, siendo Taylor el pionero de lo que vino a denominarse "movimiento para el control y gestión científica en la empresa". Nos encontramos ante planteamientos teóricos aplicables a la gestión empresarial con vistas a su eficacia productiva. Es una teoría de amos, una construcción teórica que busca, por encima de todo la racionalización del trabajo para conseguir mayores beneficios.

No hay, pues, referencia alguna a la escuela, salvo en las traslaciones que puedan hacerse con carácter posterior y derivado, desde la óptica de quienes consideran a la escuela una empresa.

El primer período de Taylor tiene lugar en su condición de obrero. Más tarde generalizó sus conclusiones para la administración en general. Su teoría sigue un camino de abajo arriba (que luego invierte su dirección) y de las partes al todo (que tiene también su dirección inversa).

En su obra *Shop management* (1903) destaca fundamentalmente las siguientes cuestiones:

- a. El objetivo de una buena administración es pagar salarios altos y tener bajos costos unitarios de producción.
- b. Para realizar ese objetivo, la administración debe aplicar métodos científicos de investigación y de experimentación.
- c. Los empleados tienen que ser científicamente colocados en servicios y puestos en los que los materiales y las condiciones de trabajo sean científicamente seleccionados.
- d. Los empleados deben ser adiestrados científicamente para perfeccionar sus aptitudes.
- e. Tiene que ser cultivada una atmósfera de íntima y cordial cooperación entre la administración y los trabajadores para garantizar la continuidad del ambiente psicológico que posibilite la aplicación de los otros principios por él mencionados.

El segundo período de Taylor corresponde a la publicación de su obra *The Principles of Scientific Management* (1911). En ella concluye que la racionalización del trabajo debería ser lógicamente acompañada de una estructuración general de la empresa que la haga coherente con la aplicación de sus principios.

En este segundo período desarrolló sus estudios sobre la administración general, a la que llamó científica, sin dejar de lado su preocupación respecto a la tarea del operario. Los grandes males de las empresas (la holgazanería de los operarios, el desconocimiento por parte de la gerencia de las rutinas del trabajo y de los tiempos y la falta de uniformidad de las técnicas y métodos de trabajo) pueden ser combatidos con lo que denominó *gerencia científica, organización científica del trabajo y organización racional del trabajo*.

Entre los presupuestos fundamentales cabe destacar una determinada concepción del individuo, sujeto productor, cuyo comportamiento empresarial vendría regulado, sobre todo, por sistemas de recompensa y sanciones económicas. A su vez se presupone

que los intereses de los individuos y los de la organización son comunes a este respecto: ganar más contribuye a su satisfacción como trabajador y el beneficio de la empresa se convierte en el propio beneficio. Una mayor productividad empresarial repercutirá, si está asociada a un sistema de ganancia racional, en mayores cotas de beneficio.

Los agentes de la producción tienen, pues, objetivos similares a los de la organización empresarial.

Se estudian con minuciosidad los tiempos, los movimientos; se selecciona a los trabajadores con criterios "pragmáticos", se estudian las causas de la fatiga, se marcan patrones de producción, se establecen planes de incentivos salariales, se hace una supervisión funcional, se estudian las condiciones de trabajo, etc.

Tres cuestiones afloran de manera clara:

- a) No cabe la menor duda de que este planteamiento esconde una ideología que lo impulsa. Se trata de conseguir la máxima eficacia (de la cual se beneficiará más intensamente el empresario que el trabajador).
- b) Se realizan estudios sistemáticos de tareas, tiempos y personas que permiten llegar a resultados positivos en la producción.
- c) Se utiliza el resultado al servicio del poder económico de tal forma que la pretendida carencia se convierte en un camino más retorcido de explotación.

El taylorismo contribuye al desarrollo sistemático no sólo del personal de la información, sino de las tareas, métodos de trabajo y tiempo empleado para desarrollarlo. Pero no provoca una metalectura sobre la ideología de la que estaba cargado y de las repercusiones de su aplicación. No profundiza en lo que realmente estaba pasando en la empresa.

Esta organización formal se compone de cierto número de niveles jerárquicos o funcionales. Dichos niveles se definen rápidamente y diferencian el grado de autoridad delegada y el camino que siguen las órdenes, instrucciones y compensaciones. Por tanto, podemos decir que comprende la estructura organizativa, la filosofía y las directrices; las normas y reglamentos de la empresa, con miras al logro de los objetivos y al mantenimiento del equilibrio interno.

Estos enfoques se caracterizan, pues, por una serie de procesos tendentes a mejorar la eficacia de la empresa:

1. Concepción eficientista de la autoridad.
2. Definición clara de perfiles y funciones.
3. Control centralizado y riguroso.
4. División jerárquica de responsabilidades.
5. Canales sistemáticos y ordenados de comunicación.
6. Análisis de tiempos y tareas.

Obsérvese la curiosa utilización del término científico que se ha aplicado sistemáticamente a las teorías de Taylor. El propio Taylor decía que una buena parte de su teoría se debía al sentido común. Lo más importante es comprobar cómo, bajo la capa de la ciencia y del rigor, se esconden planteamientos cargados de ideología y que defienden los intereses de quienes tienen dinero y poder en la organización y en la sociedad.

Las principales críticas que ha recibido la teoría de Taylor se basan en los siguientes aspectos:

a. **Mecanicismo de la administración científica:** A pesar de que la organización está integrada por personas, se da poca importancia al elemento humano. Se concibe la organización como una distribución rígida y estática de piezas, o sea como una máquina. De ahí la denominación de *teoría de la máquina* que le atribuyen algunos autores (Worthy, 1950).

La primera crítica seria sufrida por el taylorismo ocurrió en 1911 con la llamada investigación Hoxie, organizada por el Senado estadounidense y dirigida por el profesor Hoxie, de la Universidad de Chicago, para estudiar el problema de las huelgas y manifestaciones de los obreros de la mayoría de las empresas. Fue constituido un *Comité para las Relaciones Industriales* el cual, a partir de los resultados de esa investigación, mostró los inconvenientes morales, psicológicos y sociales del sistema basado exclusivamente en el rendimiento y en la eficiencia, justificando la reacción de los trabajadores mediante huelgas y protestas.

b. **Superespecialización de los obreros:** La especialización extrema del operario en tareas muy pequeñas facilita la formación y propicia la estandarización y el control, pero hacen insoportable el trabajo para los obreros. William Scott (1962) dice que *"estas formas de organización de tareas no sólo privan a los trabajadores de satisfacción en el trabajo sino, lo que es peor, violan la dignidad humana"*.

La excesiva fragmentación de las tareas convierte al obrero en un autómatas, le priva de la comprensión global de la actividad y hace muy difícil el cambio a otro puesto o a otra situación. Además, la tan ansiada efectividad no se alcanzaba con esta fragmentación de tareas, como indica Meigniez (1971): el postulado de que la eficiencia administrativa aumenta con la especialización del trabajo *"no encontró amparo en los resultados de las investigaciones posteriores: cualquier aumento en la especialización no redonda necesariamente en un aumento de la eficiencia"*.

c. **Visión microscópica del hombre:** La administración científica se refiere al hombre como un ser individual, aislado, ignorando su dimensión social.

A partir de una concepción negativa del hombre y de una visión autoritaria de la empresa, el taylorismo coarta la capacidad de decisión y de participación de los trabajadores. En su obra Principios de Administración Científica dice:

"La aceleración del trabajo sólo podrá ser obtenida por medio de la estandarización obligatoria de los métodos, de la adopción obligatoria de los mejores instrumentos y condiciones de trabajo y de la cooperación obligatoria. Esta atribución de imponer patrones y forzar la cooperación compete exclusivamente a la gerencia".

El hombre, como apéndice de la maquinaria industrial, queda desposeído de iniciativa, de sentimientos, de fatiga psicológica (los estudios sobre este tema se centran exclusivamente en la fatiga muscular) y de dignidad personal.

d. **Ausencia de comprobación científica:** Paradójicamente (lo digo por el adjetivo de científica con el que se etiqueta la teoría de Taylor) los principios que sustentan la obra de este autor tienen escaso rigor y casi nula fundamentación científica. Se

pretende elaborar una ciencia sin presentar comprobaciones rigurosas de sus proposiciones y principios.

El método utilizado por Taylor es empírico y concreto; en él se llega al conocimiento por la evidencia, por la observación de fenómenos aislados. No existe un nivel riguroso en la elaboración de datos ni un nivel de abstracción consistente.

e. **Enfoque incompleto de la organización:** La teoría de la administración científica es incompleta porque exclusiviza su interés en los aspectos formales de la organización, omitiendo los aspectos informales y la dimensión humana de la misma. Los aspectos más importantes se refieren al cómo y no al por qué.

Se omite el análisis de las interacciones entre muchas variables críticas como el compromiso personal, el conflicto de intereses, la dimensión ética, etc. La hipertrofia de una dimensión y la atrofia de otras importantes desfiguran la comprensión.

f. **Limitación del campo de aplicación:** Las observaciones de Taylor y de sus seguidores se centran solamente en problemas de producción localizados en la fábrica. Pero no se ocupan con la misma intensidad de cuestiones financieras, comerciales y psicológicas que dependen de los factores de cambio externos. Da la impresión de que todo va a seguir siendo igual siempre.

El diseño de cargos y tareas permanece inalterable ya que se supone que ni la tecnología, ni las condiciones ni las actitudes se van a modificar significativamente.

g. **Enfoque prescriptivo y normativo:** La Administración científica ofrece principios normativos, recetas enlatadas, prescripciones estandarizadas, sin tener en cuenta los contextos en que van a ser desarrolladas y el carácter imprevisible de algunas situaciones.

No se explica el funcionamiento de la organización sino que se prescribe cómo tiene que intervenir el gerente para conseguir la eficacia (Hass y Drabeck, 1973), se ofrecen normas, se plantean soluciones prefabricadas.

h. **Enfoque de sistema cerrado:** Concibe las empresas como si existieran en el vacío, como si no tuvieran influencias y condicionantes externos.

Las organizaciones funcionan, según esta teoría, como entidades autónomas, absolutas, herméticamente cerradas. Este enfoque de sistema cerrado se caracteriza también por analizar la empresa bajo el prisma de algunas variables que condicionan toda la concepción y la sesgan peligrosamente.

i. **Se olvida de la esfera de los valores:** La teoría de la administración deja al margen el sistema de valores, no sólo el interno a la vida de la empresa sino el referido a la sociedad en la que ésta se sitúa.

La preocupación por el rendimiento y la ganancia, por la efectividad y la competitividad en la producción hace olvidar los valores que se asientan en la justicia, en la solidaridad, en la dignidad humana, etc.

1.2. El movimiento de las relaciones humanas

La teoría de las relaciones humanas (también denominada escuela humanística de la administración) surgió en Estados Unidos como consecuencia inmediata de la ex-

perencia de Hawthorne (la experiencia trata de estudiar la correlación entre productividad e iluminación en la fábrica Western Electric Company, situada en Chicago, en el barrio de Hawthorne), desarrollada por Elton Mayo (1933) y sus colaboradores.

Fue un movimiento de reacción y oposición a la teoría clásica. Nació de la necesidad de corregir la fuerte tendencia a la deshumanización del trabajo, debida a la aplicación de métodos rigurosos y precisos, a los cuales los trabajadores debían someterse forzosamente.

Comenzó inmediatamente después de la muerte de Taylor, pero sólo en la década de los cuarenta encontró aceptación en EE.UU., gracias a sus características "democráticas". En el resto del mundo se divulgó a finales de la Segunda Guerra Mundial.

Los orígenes de la teoría de las relaciones humanas parten de tres fuentes:

- a. La necesidad de humanizar y de democratizar la administración, liberándose de los conceptos rígidos y mecanicistas de la teoría científica.
- b. El desarrollo de las llamadas ciencias humanas, principalmente la sociología y la psicología, como también su creciente influencia intelectual y sus primeros intentos de aplicación a la organización industrial.
- c. Las ideas de la filosofía pragmática de John Dewey y de la psicología dinámica de Kurt Lewin que ponen en el camino de la humanización de las organizaciones.

Los experimentos realizados en la factoría de Hawthorne tuvieron cuatro fases y condujeron a las siguientes conclusiones generales:

- a. El nivel de la producción es la resultante de la integración social y no sólo de la capacidad física o fisiológica de los empleados. Es la capacidad social del trabajador la que establece su nivel de competencia.
- b. El comportamiento social de los empleados se apoya siempre en el grupo. Los individuos no actúan aisladamente sino como integrantes de grupos.
- c. Las recompensas y sanciones sociales tienen una gran influencia en el comportamiento de los trabajadores. Un individuo prefiere trabajar menos (y ganar, por consiguiente, menos) que recibir el rechazo de sus compañeros ganando más. Cada grupo desarrolla sus creencias y expectativas respecto a la organización.
- d. Los grupos informales tienen mucha importancia en la organización, en contraposición a la preponderancia que daba a los grupos formales la teoría de la administración científica.
- e. Las personas interactúan dentro del marco de la empresa, cultivando y desarrollando actitudes y comportamientos orientados por la comunicación social.
- f. Se hace hincapié en los aspectos emocionales del comportamiento. Los elementos emocionales no planeados, e incluso irracionales cobran una especial relevancia para los autores de la teoría de las relaciones humanas; éstos llegan a ser denominados *sociólogos de la organización*.

Al finalizar los años cincuenta esta teoría perdió predicamento, pasando a ser muy criticada por la inadecuada concepción de los problemas industriales, pues pre-

tendía solucionar la integración del hombre en el trabajo convirtiendo en más agradables y gratificantes para el trabajador las actividades extrafuncionales.

Para la escuela de las relaciones humanas sigue siendo esencial la preocupación por la productividad, la eficiencia. La atención a las relaciones humanas es un medio más o menos camuflado de conseguirla. Se trata de crear un clima que propicie la satisfacción personal en la realización de las tareas como garantía de un mejor rendimiento en éstas.

Las relaciones de los individuos, la atención a sus necesidades, la adaptación a los cambios, la solución de los conflictos, etc., provienen de la necesidad de compatibilizar los intereses de los individuos con los de la empresa.

El liderazgo, las relaciones informales, la participación en la toma de decisiones no son más que medios para conseguir que la empresa funcione y obtenga mejores beneficios. No se trata más que de una sucia estrategia que conducía a la explotación.

Los principales representantes de esta corriente fueron Mayo, Follets, Roethlisberger, Rubin, Lewin, Cartwright, Zalesnig, Homans y Maier.

Entre las críticas más importantes que se han hecho a la teoría de las relaciones humanas podríamos destacar las siguientes:

a. **Oposición cerrada a la teoría clásica:** El hecho de que haya surgido y se haya desarrollado como crítica o como contraposición hace que ignore y menosprecie algunos aspectos de la teoría de la administración científica. De ahí que resulte más su complemento que su negación.

b. **Inadecuada concepción de los problemas de las relaciones industriales:** No trata con suficiente rigor el problema del conflicto entre los intereses de los individuos y los de la organización. Los autores de la teoría de las relaciones humanas consideraban básicamente indeseable el conflicto empresarial entre los intereses de la organización y los intereses de los empleados. En lugar de buscar las raíces de la alienación y del conflicto buscó volver más agradables y recompensadoras para el trabajador las actividades extrafuncionales (intervalos en el trabajo, asociaciones de empleados, colonias de vacaciones...).

c. **Concepción ingenua y romántica del trabajador:** El trabajador es un ser feliz, productivo e integrado en la empresa. Sin embargo, investigaciones posteriores descubrieron la existencia de trabajadores infelices y productivos, felices y poco productivos, que rompían la correlación productividad y satisfacción.

d. **Limitación del campo experimental:** La exclusivización de la investigación en las fábricas dejó al margen otras organizaciones (como hospitales, universidades, bancos...) lo que reduce mucho la aplicabilidad de sus conclusiones y principios.

e. **Parcialidad de las conclusiones:** La exhuberancia de las variables que trata se sitúa casi en su totalidad dentro del campo de la dimensión informal. Los aspectos formales están relegados a un plano muy inferior. La exclusión casi completa del trasfondo social, el empirismo extremo de la búsqueda de datos, la falta de elaboración teórica confiere parcialidad a las conclusiones que se extraen.

f. **Énfasis en los grupos informales:** Elton Mayo se concentra excesivamente en los grupos informales y trata de demostrar que problemas tan complejos como la

abstención laboral, la movilidad, la baja moral y la escasa eficiencia se reducen al problema de saber cómo los grupos pueden ser solidificados y cómo se puede aumentar su nivel de cooperación interna. Este enfoque simplifica en exceso las cuestiones.

g. **El enfoque manipulativo de las relaciones humanas:** Puede parecer que la teoría de las relaciones humanas está fundamentalmente preocupada por los intereses de los trabajadores. No es cierto. Se trata de una trampa no sé si burda o sutil. Es una estrategia de engaño de los trabajadores con el fin de que trabajen más y exijan menos. La manipulación es un proceso a través del cual se condiciona a los individuos para que hagan cualquier cosa sin su participación realmente libre. La manipulación es un manejo de la autoridad, no el fruto de las decisiones libres. En el fondo, el individuo cree que hace lo que viene de su interior cuando realmente hace lo que otros pretenden que él haga para que estos otros consigan alcanzar sus objetivos.

"La escuela de las relaciones humanas se define como una ideología manipulatoria de la empresa capitalista en un determinado momento histórico de su desarrollo. Acentúa la preferencia del operario fuera del trabajo por sus compañeros, cuando en realidad él quiere después del trabajo, ir a casa; es su mayor satisfacción. Valora muy poco los símbolos de prestigio, cuando el operario busca mayor salario. Ve los conflictos de la empresa en forma de desajustes individuales, cuando detrás de eso se esconde la oposición de dos lógicas: la del empresario que busca maximizar ganancias y la del trabajador que busca maximizar su salario" (Tragtenberg, 1974).

El enfoque parcializado en las relaciones interpersonales hacía situar en segundo plano los problemas económicos de los trabajadores, el justo reparto de los beneficios y otros problemas de índole social y ética.

1.3. El modelo burocrático

A partir de la década de los 40, las críticas hechas tanto a la teoría clásica, por su mecanicismo, como a la teoría de las relaciones humanas, por su romanticismo ingenuo, revelaron la necesidad de una teoría de la organización sólida y amplia. Algunos estudiosos fueron a buscar en los escritos del economista y sociólogo Max Weber la inspiración para la teoría de la burocracia en la administración.

Existe una interpretación popular del concepto de burocracia que se centra en las disfunciones o defectos del sistema y no en el sistema mismo. Así, se piensa que la burocracia es el excesivo papeleo que impide las soluciones rápidas o el apego que los funcionarios tienen a los reglamentos y a las rutinas. El concepto de burocracia para Max Weber es exactamente lo contrario. La organización burocrática es la organización eficiente por excelencia (Weber, 1947).

La burocracia es una forma de organización humana que se basa en la racionalidad, esto es, en la adecuación de los medios a los fines pretendidos.

Según Max Weber, la burocracia tiene las siguientes características principales (Weber, 1947):

a. **Carácter legal de las normas y reglamentos:** La burocracia es una organización unida por normas y reglamentos racionales y legales, previamente establecidos por escrito. Es una organización basada en una especie de legislación propia.

b. **Carácter formal de las comunicaciones:** La burocracia es una organización asentada en comunicaciones escritas. Las reglas, decisiones y acciones administrativas son formuladas y registradas por escrito. De ahí su carácter formal.

c. **Carácter racional de la división del trabajo:** La burocracia es una organización que se caracteriza por una racional división del trabajo. Esta división del trabajo atiende a una racionalidad, que es la de la eficacia. Racionalidad que busca la consecución de los fines propuestos a través de los métodos adecuados.

d. **Impersonalidad de las relaciones:** La distribución de actividades y cargos se hace impersonalmente, o sea en términos de funciones. De ahí el carácter impersonal de la burocracia. El poder de cada individuo es impersonal y se deriva del cargo que ocupa. También la obediencia es impersonal y se deriva del cargo que ocupa el jefe.

e. **Jerarquía de autoridad:** Cada inferior debe estar bajo el control y supervisión de un superior. La burocracia es una organización que establece los cargos según el principio de la jerarquía. Estos escalones generan la estructura jerárquica.

f. **Rutinas y procedimientos estandarizados:** La burocracia es una organización que fija las reglas y normas técnicas para el desempeño de cada cargo. El ocupante de un cargo no puede hacer lo que quiera sino lo que la burocracia le impone que haga.

g. **Competencia técnica y meritocrática:** La burocracia es una organización en la que la elección de las personas se basa en el mérito y en la competencia técnica y no en las preferencias personales. La admisión, el traslado y la promoción se basan en criterios válidos para toda la organización y no en planteamientos arbitrarios.

h. **Especialización de la administración:** Los miembros del cuerpo administrativo deben estar separados de los que tienen la propiedad de la producción. Los dirigentes no son necesariamente los dueños sino especialistas en administración.

i. **Profesionalización de los participantes:** Cada funcionario de la burocracia es un profesional ya que es un especialista, un asalariado que no posee la propiedad de los medios de producción; ocupa un cargo en la organización, es nombrado por un superior jerárquico y se identifica con los objetivos de la empresa.

j. **Completa previsibilidad del funcionamiento:** La consecuencia deseada de la burocracia es la completa previsibilidad de los comportamientos de sus miembros. Si todos cumplen fielmente las normas y los reglamentos será fácil conocer los cauces de la actividad.

El sociólogo y economista Max Weber estudió las organizaciones desde una visión estructuralista, preocupándose por la racionalidad organizativa, es decir, por la relación dinámica entre medios y recursos utilizados y objetivos alcanzados por las organizaciones.

Surge la necesidad sentida por las organizaciones de aumentar el orden, la eficacia y el control a la hora de elegir medios y fines.

La organización en el pensamiento weberiano es, primariamente, un problema político, "una forma de poder", un tipo de dominación, es la respuesta concreta a la pregunta de cómo ha de establecerse un aparato de dominación legal, racional e imparcial que evite el subjetivismo en la organización para que ésta sea ejercida del modo más eficaz posible.

Antes de cualquier definición del fenómeno organizativo, éste tiene, para Weber, un valor positivo y un significado ideológico: la estructura organizativa es "una forma de dominación legítima". Pero la organización es también algo instrumental, cuya naturaleza vicarial hace que pueda estar al servicio de intereses y objetivos muy diversos.

Racionalidad y formalización son dos dimensiones características del modelo clásico que tienen, por lo demás, un componente jurídico esencial.

Esta concepción "iuscéntrica" del modelo sitúa el punto de partida de la organización en una ordenación de naturaleza legal, normativa, de forma que los principios y procedimientos técnicos adoptan la significación de fórmulas jurídicas.

Los tres tipos de sociedad que Max Weber distingue se corresponden con los tres tipos de autoridad consecuentes:

a. **La sociedad tradicional**, en la que predominan las características patriarcales y hereditarias, como la familia, el clan, la sociedad medieval. La autoridad tradicional existe cuando los subordinados aceptan las órdenes de los superiores como justificadas porque esa siempre fue la manera como se hicieron las cosas. El poder tradicional no es racional, puede ser transmitido por herencia y es extremadamente conservador. La legitimación del poder proviene de la creencia en las tradiciones. El aparato administrativo que permite desarrollar la dominación tradicional es la dependencia.

b. **La sociedad carismática**, en la que predominan características místicas, arbitrarias y personalistas, como los grupos revolucionarios, los grupos políticos, las naciones en revolución. La autoridad carismática existe cuando los subordinados aceptan las órdenes del superior como justificadas, a causa de la influencia de su personalidad y de su liderazgo. La legitimación de la autoridad proviene de las características carismáticas del líder. El aparato administrativo está constituido por los subordinados más leales que desempeñan el papel de intermediarios entre el líder carismático y la masa.

c. **La sociedad legal, racional o burocrática**, en la que predominan normas impersonales y una racionalidad en la elección de los medios y de los fines, como las grandes empresas, los Estados modernos y las grandes organizaciones. La autoridad racional se produce cuando los subordinados aceptan las órdenes de los superiores como justificadas porque están de acuerdo con un conjunto de preceptos o normas que consideran legítimos. En la dominación legal, la creencia en la justicia de la ley es la fundamentación de la legitimación. El aparato administrativo que corresponde a la dominación es la burocracia.

La autoridad (que es para Weber la probabilidad de que una orden específica sea obedecida) representa el poder. El poder conduce a la dominación. Y la dominación requiere un aparato administrativo.

La impersonalidad y la formación en las líneas de actuación son los aspectos organizativos claves en el modelo que contemplamos; sin jerarquía, habría confusión; sin diferenciación de funciones, se perdería precisión; sin cualificación profesional, no habría eficacia; sin objetividad en las actuaciones, no habría control.

Esta teoría hace hincapié en el establecimiento de reglas y órdenes escritas que representan, naturalmente, la extensión de la autoridad y la eliminación de la incertidumbre.

Las principales limitaciones, o disfunciones como prefiere denominarlas Chia-venato (1982), de la teoría de la burocracia, son las siguientes:

a. **Internalización de las normas y exagerado apego a los reglamentos:** Los reglamentos y las normas se convierten en fines más que en medios. El peligro consiste en que la preponderancia de las reglas acabe sustituyendo la importancia de los objetivos.

b. **Exceso de formalismo y de papeleo:** La necesidad de documentar y de formalizar las comunicaciones dentro de la burocracia a fin de que todo pueda ser certificado por escrito puede conducir al exceso de formalismo, de documentación y de papeleo.

c. **Resistencia al cambio:** El riesgo de la rutinización está presente en las burocracias ya que el funcionario se acostumbra a una completa estabilidad y a una repetición de las normas. Al ser un ejecutor de rutinas adquiere un perfecto dominio en ellas pero adquiere también una seguridad excesiva que amenaza las exigencias de cambio.

d. **Despersonalización de las relaciones:** El carácter impersonal de la burocracia lleva consigo, inevitablemente, la disminución de las relaciones personalizadas entre los integrantes de la organización. Las personas ocupan unos puestos y tienen unos cargos y es desde esa vertiente nomotética desde donde se percibe al otro y desde donde se entabla la relación.

e. **Categorización como base del proceso de toma de decisiones:** La burocracia se asienta en una rígida jerarquización, por lo tanto quien toma las decisiones será aquél que ocupa el puesto más alto de la estructura, independientemente de su conocimiento sobre el asunto.

f. **Superconformidad con las rutinas y los procedimientos:** Como la burocracia eficaz exige devoción estricta a las normas y los reglamentos, se produce una limitación en la iniciativa. Se podría hablar del efecto de la *incapacidad entrenada* o de la esclerotización del comportamiento, que cierran el paso a la improvisación y a la creatividad.

g. **Exhibición de señales de autoridad:** Como la burocracia enfatiza la autoridad se hace necesaria una permanente visibilidad de las muestras de poder. De ahí surge la necesidad de hacer uso de las señales de status para demostrar la posición jerárquica.

h. **Dificultad en la atención de clientes y conflictos con el público:** Las dos vertientes más importantes de influencia son las normas y la autoridad, ambas situadas en el interior de la organización. Ese anclaje en el interior lleva a crear dificultades en

la atención y conflictos en la relación con los clientes que están situados en el exterior de la organización. Además, al ser atendidos de forma estandarizada, los clientes muestran su disconformidad y su descontento.

i. **Infravaloración de la organización informal:** La burocracia no concede la importancia que se merece a la organización informal, a las relaciones no reguladas, a la variabilidad de las situaciones. De ahí su estabilidad y de ahí también su rigidez.

1.4. Enfoque conductista

Los orígenes de la teoría conductista (también llamada behaviorista o del comportamiento) podrían situarse en los siguientes fenómenos:

- a. El intento de hacer una síntesis entre la teoría de la organización formal y el enfoque basado en las relaciones humanas.
- b. El rechazo de las proposiciones ingenuas de la teoría de las relaciones humanas, con la que se muestra especialmente crítica, aunque desarrolla algunos de sus postulados.
- c. La crítica de la teoría clásica, de la que rechaza especialmente el llamado *modelo máquina*.

En 1947 aparece un libro que marca el inicio de la teoría del comportamiento en la administración: *El comportamiento administrativo*, de Herbert Alexander Simon en EE.UU. A partir de los años 50 se desarrolla en EE.UU. un nuevo concepto de organización basado en el comportamiento humano dentro de las organizaciones. La motivación de los seres humanos se convierte en uno de los elementos clave de la conducta dentro de la organización.

El mayor exponente de este enfoque es Herbert Alexander Simon, inspirado en Chester Barnard, McGregor, Likert y Argyris.

En esta época, la sociología quedó incorporada, de modo especial, al campo de la teoría de la organización.

Subraya el análisis de la conducta organizativa en orden al mayor conocimiento y comprensión de las condiciones necesarias para una óptima participación e integración de los miembros de las instituciones.

El enfoque conductual insiste en la necesidad de comprender los papeles que se desempeñan, los valores que se defienden y las relaciones interpersonales que se cultivan en el microsistema social que es la institución.

Uno de los temas fundamentales que aborda es el de la motivación como base de toda actividad administrativa; motivación que surge en el hombre por la inclinación de éste a satisfacer sus necesidades, las cuales, según McGregor, están organizadas en niveles de jerarquía según la importancia que el propio ser humano las otorga (Teorías "X" e "Y" de McGregor).

No se olvida esta teoría de estudiar el contexto y el propio trabajo como factores importantes de la motivación. Al contexto le denominan "factor higiénico" y al trabajo "factor motivacional" en sí mismo, pues éste satisface las necesidades de autorrealización.

Otro aspecto importante de esta teoría es el "conflicto de papeles" como causa de tensiones, incertidumbres o inhibiciones en la conducta interpersonal y en el desempeño del papel por parte de los miembros de la organización.

Se otorga mucha importancia al proceso de decisión, al considerar (McGregor, Herzberg, Lewin) que la organización está compuesta de decisiones y acciones que forman un sistema que sirve de base para la explicación del comportamiento humano.

El desarrollo de los procesos de toma de decisiones o búsqueda de alternativas racionales para la acción como actividad esencial de la organización se refiere a cuestiones como ¿cuándo y cómo pueden participar los distintos miembros en la toma de decisiones?, ¿qué parte y qué responsabilidad corresponde a cada uno?, ¿qué formas de intervención son más aconsejables?, ¿qué técnicas son más adecuadas para mejorar la calidad de la toma de decisiones?

Las principales críticas que se han formulado a la teoría del comportamiento pueden concretarse en los siguientes aspectos:

a. **Énfasis en las personas:** Al transferir el énfasis de los aspectos estructurales y estáticos de la organización hacia los aspectos comportamentales y dinámicos, pecan de excesiva psicologización.

b. **Enfoque más descriptivo y menos prescriptivo:** Los modelos comportamentales se preocupan más de describir y de explicar que de construir modelos y principios de aplicación práctica.

c. **Profunda reformulación en la teoría administrativa:** El antiguo concepto de organización basado en el esquema autocrático, coercitivo y de diferenciación de poder deja el puesto a un nuevo concepto de colaboración, cooperación y consenso, aunque la realidad no muestre tan claramente estos presupuestos democráticos y humanos.

d. **Dimensiones bipolares de la teoría del comportamiento:** Los principales temas de la teoría del comportamiento son abordados casi siempre bajo un esquema bipolar: teórico versus práctico, macro versus micro, formal versus informal, cognitivo versus afectivo. Esta dicotomía esquematiza en exceso la realidad.

e. **La relatividad de las teorías de la motivación:** Las teorías de la motivación presentadas por Maslow y Herzberg son muy relativas. Puede comprobarse fácilmente que esas pretendidas leyes psicológicas no funcionan en casos concretos.

f. **Profunda influencia de las ciencias del comportamiento sobre la administración:** Las ciencias del comportamiento marcan la más profunda influencia sobre la administración a través de nuevos conceptos sobre el hombre y sus motivaciones. Pero no se debe dejar al margen la caracterización de las organizaciones en sí mismas, de sus estructuras y del contexto en que se sitúan.

g. **La organización como un sistema de decisiones:** La teoría de las decisiones (defendida por Simon) se refiere más a los efectos de los procesos formales sobre la toma de decisiones que a los procesos interpersonales que no considera la organización formal.

h. **Análisis organizativo a partir del comportamiento:** La teoría del comportamiento analiza la organización desde el punto de vista dinámico de su comportamiento y está profundamente preocupada por el individuo como tal. Sin embargo, la orga-

nización como estructura condiciona en muchos momentos y configura de forma sutil la actuación de los individuos dentro de ella e incluso fuera.

Estrictamente unida a estas cuestiones se halla la de los distintos estilos de dirección, la de los "climas" en la organización y la de "salud organizacional".

1.5. Teoría del desarrollo organizativo (D.O.)

En la década de los años 60 surge en EE. UU. la teoría del desarrollo organizacional (D.O.) o desarrollo planeado de la organización. Inicialmente el D.O. se limitó al nivel de los conflictos interpersonales de pequeños grupos y pasó luego a la administración pública y posteriormente a todos los tipos de organizaciones humanas.

Achilles (1983) dice que el D.O. *"es un proceso dinámico, dialéctico y continuo de cambios planeados a partir de diagnósticos realistas de situación"*.

Los diversos modelos de D.O. consideran básicamente cuatro variables:

- a. El medio ambiente: analizando aspectos como turbulencia ambiental, explosión del conocimiento, explosión tecnológica, explosión de las comunicaciones y el impacto de esos cambios sobre las instituciones y los valores sociales.
- b. La organización: tomando en cuenta el impacto sufrido como consecuencia de la turbulencia ambiental y la flexibilidad organizativa para sobrevivir en un ambiente dinámico y mudable.
- c. El grupo social: considerando aspectos de liderazgo, comunicación, relaciones interpersonales, conflictos y luchas de intereses.
- d. El individuo: resaltando sus motivaciones, actitudes, necesidades, intereses, etc.

Los presupuestos básicos del D.O. descansan en los conceptos de cambio y capacidad adaptativa. Se trata, pues, de un proceso dinámico que habrá de abarcar el sistema total de una organización y la modificación planificada para aumentar la eficiencia de la misma.

Los supuestos básicos del D.O. que se encuentran en la mayoría de los autores que sostienen esta teoría podrían sintetizarse en los siguientes:

a. **La constante y rápida mutación del ambiente:** El mundo moderno se caracteriza por cambios rápidos, constantes y de una acelerada secuencia. Los cambios afectan a todas las áreas de la sociedad y de la cultura: económicos, políticos, industriales, tecnológicos, etc.

b. **La necesidad de continua adaptación:** El individuo, el grupo, la organización y la comunidad son sistemas dinámicos y vivos de adaptación, ajuste y reorganización, que constituyen la base de la supervivencia.

c. **La interacción entre la organización y el entorno es constante:** La interacción entre el entorno y la organización es permanente. Precisamente, una de las cualidades más importantes de la organización es su capacidad de adaptación al entorno.

d. **La interacción entre el individuo y la organización ha de ser positiva:** Toda organización es un sistema social. Si el ambiente organizativo es bueno, el individuo puede desarrollar su iniciativa y su personalidad.

e. **Los objetivos individuales y los objetivos de la organización pueden ser compatibles:** Se puede conseguir que los objetivos de los individuos se integren en los de la organización, si se procura que el trabajo sea estimulante y que aporte posibilidades de desarrollo personal.

f. **El cambio organizativo debe ser planificado:** El liderazgo personal que actúa por intuición y espontáneamente debe ser sustituido por un liderazgo con base en el diagnóstico y la planificación rigurosa, prevaleciendo la autoridad de conocimiento sobre la autoridad de posición o jerárquica.

g. **La necesidad de participación y de compromiso:** El cambio planificado es el resultado de la intervención de todos los participantes y no de algunas personas aisladas. Las resistencias al cambio son perfectamente normales cuando se trata de modificar actitudes, creencias, valores y comportamientos ya sedimentados.

h. **El incremento de la eficacia y del bienestar de la organización dependen del conocimiento:** Conocer la naturaleza humana, las características de la sociedad y del cambio es indispensable para conseguir el desarrollo. Las ciencias del comportamiento buscan crear en las organizaciones un ambiente favorable al trabajo óptimo en el que cada individuo pueda aportar su mejor contribución.

i. **El D.O. es una respuesta a los cambios:** Es un esfuerzo educativo muy complejo, destinado a conseguir cambiar las actitudes y los comportamientos. El D.O. es una metodología que se orienta hacia el cambio rápido y ajustado. La cualidad más importante de una organización es su sensibilidad para variar ante las nuevas exigencias.

j. **Un objetivo esencial de las organizaciones es mejorar la calidad de vida:** Los cambios estructurales, funcionales y metodológicos pueden orientarse no sólo a la mejora de la eficacia de la organización sino a mejorar las relaciones entre los individuos y los grupos.

k. **Las organizaciones son sistemas abiertos:** las organizaciones son sistemas abiertos porque reciben influencias externas y envían mensajes de diversos tipos al entorno.

"Las organizaciones no son sistemas cerrados, obedientes a sus propias leyes, pero sí sistemas abiertos, sensitivos y con capacidad de respuesta a los cambios en sus ambientes. [...] La organización en sí consta de un número de subsistemas dinámicamente interdependientes, y cambios en algunos de ellos pueden afectar a otros subsistemas. De la misma forma, la organización es en sí un subsistema en un ambiente que consta de muchos subsistemas, todos dinámicamente interdependientes" (Roeber, 1973).

Bennis (1966) dice que la eficacia tiene que ver con la capacidad de adaptarse y de cambiar:

"Si encaramos las organizaciones como estructuras orgánicas adaptables, capaces de resolver problemas, las inferencias en cuanto a su eficacia no se deben basar en medidas estáticas de producción, aunque éstas puedan ser útiles, sino en los procesos por los cuales la organización aborda los problemas del cambio".

El cambio exige un análisis riguroso de lo que está sucediendo, tanto dentro como fuera de la organización y la institucionalización del proceso de innovación.

El concepto de cambio viene aparejado al de desarrollo. El desarrollo es un proceso lento y gradual que conduce al exacto conocimiento de sí misma y a la plena realización de sus potencialidades. Desarrollo organizativo es todo cambio planificado. La tendencia natural de toda organización es a crecer y a desarrollarse. Según Chiavenato (1982) el desarrollo de una organización le permite:

- a. Un conocimiento profundo y real de sí misma y de sus posibilidades.
- b. Un conocimiento profundo y real del medio ambiente en el que opera.
- c. Una planificación adecuada y realización positiva de las relaciones con el medio y con sus participantes.
- d. Una estructura interna suficientemente flexible con condiciones para adaptarse en el tiempo a los cambios que ocurren.
- e. Los medios suficientes de información del resultado de esos cambios y de la adecuación de su respuesta adaptativa.

El D.O. pretendió aplicar la dinámica de grupos a los procesos de cambio con la idea de:

- Modificar estrategias administrativas.
- Cambiar normas.
- Mejorar la colaboración intergrupar.
- Mejorar la planificación.
- Cambiar la motivación de los equipos.
- Adaptarse a un nuevo ambiente.

Se han multiplicado las variantes del D.O.

Destacaremos el modelo dedicado a provocar cambios estructurales en la organización formal y el modelo que pretende conseguir alteraciones comportamentales en los individuos (que es fundamentalmente antiautoritario y desea impulsar una mayor participación y comunicación). Dentro de la dimensión metodológica del D.O. que busca cambios en el comportamiento se sitúan el desarrollo de equipos, el suministro de informaciones adicionales o feed-back de datos, el análisis transaccional, el tratamiento de conflicto intergrupar, el laboratorio de sensibilidad (T-Group), etc. Otro tipo de cambios hace referencia a las modificaciones estructurales más que a la de comportamiento. Otros, finalmente, incluyen los dos objetivos (cambios estructurales y de comportamiento).

Esta teoría ha sido criticada por considerar que es esencialmente terapéutica, alejada de los reales objetivos de la organización, a costa de los intereses económicos, actuando como un aceite lubricante de las relaciones humanas, para que el individuo

acepte su esclavitud y encuentre la felicidad en la normalización de la relaciones grupales.

Pretende impulsar el entrenamiento de habilidades en las relaciones humanas, pero no abarca técnicas de dirección y entrenamiento.

Algunas críticas que se han formulado al D.O. hacen referencia a las siguientes cuestiones:

a. **El aspecto mágico del D.O.:** Existen algunos mitos que se han asentado en las teorías del desarrollo organizativo. Uno es el de la pretendida novedad cuando existen principios que se han heredado de teorías anteriores. Otro el de la delimitación disciplinar que no tiene en cuenta las aportaciones de otras disciplinas. Finalmente el mito de la eficacia aumentada cuando es discutible que las relaciones más auténticas entre el personal lleven consigo inexorablemente un aumento del éxito de la organización.

b. **Imprecisión en el campo del D.O.:** El desarrollo de los grupos T, el entrenamiento de laboratorio y de otras formas de incremento de la interacción o de la terapia de grupo provocó el surgimiento del D.O. que pasó a ser un código para designar programas y actividades de varias tendencias y escuelas. Esta mezcla ha favorecido la imprecisión.

c. **Énfasis en la educación emocional:** El D.O. no incluye el entrenamiento en habilidades técnicas (por ejemplo, de dirección) haciendo hincapié en los aspectos emocionales de la conducta. Al hipertrofiar el entrenamiento de la sensibilidad en el laboratorio y al fundamentarse casi exclusivamente en las ciencias del comportamiento, corre el peligro de transformarse en una técnica eminentemente terapéutica apartada de los reales objetivos de la organización y a costa de todo el juego de intereses económicos en juego.

d. **Las aplicaciones distorsionadas del D.O.:** La idea de que las organizaciones deben actuar flexiblemente frente a las mutaciones en un ambiente incierto e irreal es relativa ya que muchas organizaciones no consiguen sobrevivir sin adoptar estándares burocráticos en su estructura y funcionamiento. Las aplicaciones del D.O. no han sido contrastadas científicamente en cuanto a la capacidad que tienen para facilitar el logro en la consecución de los objetivos.

1.6. La teoría general de sistemas

Inicialmente esta teoría (formulada por el biólogo alemán Ludwig von Bertalanffy en sus obras publicadas entre 1950 y 1968) no busca solucionar problemas, o intentar soluciones en áreas concretas, sino producir teorías y formulaciones conceptuales.

La Teoría General de Sistemas, de la que la Teoría de Sistemas es una rama específica, se fundamenta en tres premisas básicas:

a. **Los sistemas existen dentro de sistemas:** Las moléculas existen dentro de las células, las células dentro de los tejidos, los tejidos dentro de los órganos, los órganos dentro de los organismos, los organismos dentro los grupos, los grupos dentro de las culturas... Y así sucesivamente.

b. **Los sistemas son abiertos:** Los sistemas descargan y reciben de los demás sistemas. Se produce un intercambio con el ambiente. Cuando el intercambio cesa, el sistema se desintegra.

c. **Las funciones de un sistema dependen de la estructura:** La estructura condiciona y pone en marcha las funciones que permiten mantenerlo.

La perspectiva sistémica pretende describir el comportamiento de los organismos vivos (y, por analogía, de las organizaciones) así como explicar la realidad como conjunto de interrelaciones entre los componentes constitutivos y como proceso de funcionamiento ordenado al logro de metas.

Sistema, para Bertalanffy, es el conjunto de unidades o de elementos entre los que existen relaciones pluriformes. Todo sistema posee cuatro elementos básicos:

- a) Las unidades (objetos o elementos).
- b) Las relaciones entre ellos.
- c) El medio en que se encuentra.
- d) Su estructura.

Todo sistema posee una estructura y una forma de funcionar en su medio, tendente al equilibrio y al mantenimiento de la identidad.

Los elementos no tienen sentido en sí mismos, sino en función del todo, y están interrelacionados de tal forma que una acción que produzca un cambio en una de sus unidades, probablemente producirá cambios en todo el sistema.

Si el sistema de que hablamos (analógicamente) es una organización, y si está concebida ésta como un sistema abierto, las propiedades funcionales del mismo son:

- Apertura, es decir, capacidad de relacionarse con el ambiente.
- Homeostasis, por la cual se mantiene el equilibrio dinámico a la hora de intercambiar energía input o output con el ambiente, evitando la desorganización o la desintegración.
- Equifinalidad o capacidad para alcanzar la consecución de los objetivos por variedad de cambios.
- Diferenciación o multiplicación y elaboración de funciones que llevan consigo multiplicación de papeles.
- Isomorfismo o autoconservación por una interacción con el medio externo.

Todas las propiedades funcionales se desarrollan en procesos tendentes a conseguir el equilibrio.

La entropía y las dificultades de adaptación (ya que el sistema tiende al equilibrio) pueden generar problemas agravados por el ritmo temporal que exige el cambio. El dinamismo del medio puede chocar con la tendencia estática de la organización a la supervivencia.

Griffiths (1964), aplicando las ideas de la Teoría General de Sistemas de Bertalanffy, define la organización como un complejo de elementos en mutua interacción con el entorno (suprasistema) y con el subsistema organizativo como límites abiertos al flujo de unas relaciones interactivas y adaptativas con sus entornos como sistemas dinámicos más amplios.

La aplicación de la Teoría General de Sistemas al estudio de la estructura, funcionamiento y comportamiento de una organización, es un instrumento teórico capaz de ofrecer vías que permitan renovar y racionalizar mejor los problemas.

A través de los elementos (miembros, recursos) el sistema opera con un proceso transformador de unos objetivos en resultados.

Para la realización de ese proceso transformador, la administración del sistema en sus distintos niveles de acción (macro, meso y micro) desarrolla, a través de los órganos correspondientes, una serie de actividades que podrían agruparse en las siguientes:

- Actividades de decisión o directivas.
- Actividades operativas o de gestión.
- Actividades de evaluación y control.

Dentro del sistema complejo que es una institución, pueden contemplarse subsistemas internos o "unidades" de menor significado, necesarios para que alcance sus objetivos.

Estas son algunas de las críticas que se pueden formular respecto a la teoría de sistemas aplicada a la organización:

a. **Naturaleza estática de algunas organizaciones:** La naturaleza esencialmente dinámica del ambiente está en conflicto con la tendencia estática de algunas organizaciones.

b. **Perpetuación de las instituciones:** Las organizaciones no mueren a pesar de que les falten los mecanismos de homeostasis, se perpetúan indefinidamente.

c. **Imprevisibilidad de los mecanismos:** Los mecanismos de entrada/salida o de retroalimentación son imprevisibles cuando se plantean en grupos humanos que están cargados de expectativas, motivaciones, valores, etc.

d. **Carácter abstracto de la teoría:** El carácter abstracto de la teoría genera un modelo que difícilmente permite comprender la realidad concreta de una organización:

"Los teóricos de la organización han permanecido encerrados, explícita o implícitamente, dentro de los parámetros anuladores de la teoría de sistemas y han tendido a descuidar la descripción a favor de la prescripción o a moverse de manera vacilante entre las dos. Prefieren la pulcritud abstracta del debate conceptual al desorden concreto de la investigación empírica dentro de las escuelas" (Ball, 1989).

1.7. El paradigma ecológico

En otro lugar (Santos Guerra, 1990b) he planteado algunas cuestiones sobre la aplicación del modelo ecológico a las escuelas, aunque es imprecisa la atribución que algunos me hacen de haber sido el primero en utilizarla.

"Aunque el primero que entre nosotros ha utilizado la metáfora del ecosistema para interpretar el centro educativo ha sido Santos Guerra (1990) ésta es la

primera obra de Organización Escolar con un enfoque ecológico integral" (Sáenz, 1993).

El Centro puede recibir una conceptualización similar a la que se ha hecho respecto a las aulas (Pérez Gómez, 1985).

No pretendemos hacer aquí un amplio desarrollo de su fundamentación teórica. Sencillamente mencionaremos algunos de los postulados que permiten aplicar el paradigma ecológico al análisis de la organización escolar.

a. El paradigma ecológico resalta por igual todos los elementos del ecosistema. Los distintos elementos que integran la dinámica escolar (tanto personales como materiales) forman un todo. Esos elementos están interrelacionados y adquieren sentido en sus conexiones con los otros.

b. El contexto adquiere una fuerza determinante. Lo que sucede en el Centro cobra sentido y significado a la luz de unos códigos que se arraigan en su propia sintaxis, en su semántica y en su pragmática.

c. Se enfatiza el carácter de las relaciones e intercambios de naturaleza psicosocial. No sólo son objeto de análisis las tareas, los comportamientos y los resultados de las acciones, sino el conjunto de relaciones formales e informales que forman un complejo entramado de redes comunicativas

d. Subraya la importancia del mundo de la representación frente al de las operaciones. El factor clave dentro de la comunidad social es la interpretación representativa de los hechos.

e. Atiende a los procesos que se desarrollan en el seno de la comunidad. No importan especialmente los hechos aislados, inconexos, sino la dinámica de los procesos que se establecen entre las personas y sus fines, entre unas personas y otras, etc.

f. El ser del Centro importa más que el "deber ser". El paradigma ecológico no pretende normativizar la realidad sino explicarla, entenderla, comprenderla, reconstruirla.

g. El estudio de los "papeles" que desempeñan los profesores, los alumnos y los padres, genera una especial perspectiva de interpretación de la realidad. Esos papeles se arraigan en la diacronía y en la sincronía del Centro y ofrecen claves para la comprensión de lo que sucede en el Centro.

h. Existen unas reglas del juego, unas normas que se negocian o se imponen en la estructura formal e informal. Esas reglas del juego son asumidas (no siempre interiorizadamente) por los miembros del grupo y se convierten en objeto de diversas transacciones e intercambios entre unos miembros y otros de la organización: entre autoridades y profesores, entre profesores y alumnos, entre unos alumnos y otros, etc.

i. En el Centro se crean "indicadores de situación". Los cambios e intercambios son convencionales; los miembros los aprenden a través de su propia experiencia, de la imitación de ejemplos, de las expectativas que otros miembros tienen sobre ellos, etc.

j. Existen unas conexiones con el medio exterior que condicionan la dinámica que se produce en el Centro. Entre el Centro y ese medio que (puede ser el sistema edu-

cativo y, más ampliamente, el sistema social) se establecen constantes intercambios debidos a las exigencias de sus mutuas necesidades.

k. La exploración del Centro descansa sobre presupuestos naturalistas rechazando la investigación de laboratorio ya que en ésta no puede ser contemplada la realidad compleja, irreplicable e imprevisible de una organización social. En definitiva, la exploración ha de hacerse con métodos que permitan reconstruir la realidad en sus dimensiones cualitativas: observación participante, entrevista grupal e individual, comentario en vivo, etc.

Doyle (1977,1979), Bronfenbrenner (1976, 1977), Tikunoff (1979), Pérez Gómez (1985), han trabajado, entre otros, este paradigma.

Este modelo recibe también algunas críticas o, de otro modo, presenta algunas limitaciones que han de tenerse en cuenta:

a. **Importancia de los condicionantes externos:** No hace mucho hincapié en los condicionantes externos que impone la prescripción, en las exigencias heterónomas que hacen que la organización no tenga capacidad de decisión y autonomía para llevar las riendas de lo que sucede en su interior y en las repercusiones que tiene en el exterior.

b. **Constantes instituciones:** No se tienen en cuenta las características generales que configuran todas las organizaciones, como si todo dependiese de la dinámica interna de las mismas.

c. **Dimensión subrepticia:** No subraya la importancia de los elementos ocultos, de la vida subterránea, de los elementos implícitos de la organización, que no siempre coinciden con la dimensión formal de la misma.

1.8. El modelo de la contingencia

La teoría de la contingencia enfatiza que no hay nada absoluto en las organizaciones o en la teoría que las explica. Todo es relativo. Todo depende de algo.

La relación funcional que marcan las variables se plantea de la siguiente manera: las variables ambientales actúan como variables independientes y las variables administrativas como variables dependientes. Esta relación no es exclusivamente causal, no se produce una linealidad estricta del tipo causa/efecto. La organización no actúa como caja de resonancia, como si se plantease la simple repercusión de agentes externos. Tiene autonomía e independencia.

La relativización lleva a mantener el principio de que no existe la mejor forma (the best way) de organizar. Las condiciones del ambiente, las circunstancias peculiares hacen imprevisible la aplicación de los principios.

El ambiente tiene una influencia importante sobre la organización, tanto el ambiente general o macroambiente como el ambiente de la tarea o microambiente. Los ambientes pueden ser estables o inestables, homogéneos o heterogéneos.

El gran problema que afecta a las organizaciones ante el ambiente es la incertidumbre. Incertidumbre que no está tanto en el ambiente como en la interpretación que la organización hace de su contenido y significados. El mismo ambiente puede ser percibido de manera diferente por dos organizaciones.

La tecnología es otro elemento que actúa como una variable independiente que tiene repercusiones en la organización. Todas las organizaciones utilizan alguna forma de tecnología para ejecutar sus acciones y llevar a cabo sus iniciativas.

La tecnología puede ser una variable ambiental, un componente del medio ambiente, que condiciona la vida de la organización. Puede ser también una variable organizativa, una parte del sistema interno, ya incorporada a él, influenciándola poderosamente.

Existen diferentes formas de utilización de la tecnología dentro del marco organizativo (Thompson y Bates, 1969):

a. Tecnología de anillos en secuencia: La serie interdependiente de conexiones conduce a la realización de una tarea.

b. Tecnología mediadora: La red de tecnología permite unir a los integrantes de la organización. Es una mediación que une a los protagonistas (agentes y destinatarios, destinatarios diferentes...).

c. Tecnología intensiva: Diversos tipos de tecnología se aplican a un sólo destinatario. La organización emplea una gama diversa de técnicas para conseguir algún objetivo.

Para la teoría de la contingencia no existen principios generales ni una sola y mejor manera de organizar y dirigir las organizaciones. El ambiente plantea desafíos externos y la tecnología impone desafíos internos a la organización.

Esos desafíos se plantean en los tres niveles que Chiavenato (1982), descubre en las organizaciones:

a. Nivel estratégico: Corresponde al nivel más elevado de una empresa, como es la dirección. La incertidumbre se produce porque no se pueden controlar los elementos del ambiente externo.

b. Nivel intermedio: También denominado nivel mediador entre el estratégico y el operativo. Se trata de la línea intermedia. Amortigua y limita los impactos de la incertidumbre, absorbiéndolos y dirigiéndolos a las concreciones.

c. Nivel operativo: Es el nivel localizado en las áreas inferiores de la organización. Está relacionado con los problemas derivados de la intervención cotidiana. Su eficacia reside en la aplicación de las decisiones que consigan el ajuste al ambiente y que se anticipe a las oportunidades.

El enfoque de la contingencia es eminentemente ecléctico e integrador, manifestando una tendencia a absorber los conceptos de las diversas teorías administrativas -cada cual criticando a las demás- en el sentido de ampliar los horizontes y mostrar que nada es absoluto. La tesis central de la teoría de la contingencia es la de que no existe un método o técnica generalmente válido, óptimo o ideal para todas las situaciones" (Chiavenato, 1982).

Uno de los aspectos más relevantes de la teoría de la contingencia es que todos los conceptos son utilizados en términos relativos y no en términos absolutos.

Las principales apreciaciones críticas que se le hacen a la teoría de la contingencia, son los siguientes:

a. **Excesivo eclecticismo:** El intento de integración de muchos enfoques, hace que la teoría de la contingencia pierda originalidad como perspectiva que percibe la realidad desde una dimensión precisa. Las fronteras entre diversas teorías y escuelas se hacen inciertas y permeables con un intercambio de ideas y de conceptos.

b. **Marcado relativismo:** Si nada es absoluto, si todo es un continuo, se corre el peligro de buscar una adaptación a las circunstancias dominada por el juego de intereses y por explicaciones acomodaticias.

Pensar que no existe una manera de administrar, puede acercar al análisis de la situación concreta pero también privar de las claves del diagnóstico a los analistas.

c. **Carácter indefinido y abstracto:** La aplicación a situaciones concretas de los planteamientos de la teoría de la contingencia, deja excesivamente abierto el diagnóstico y muy poco definido el eje de la intervención.

Si se sostiene que cada situación es única, se hace prácticamente inútil la aplicación a la comprensión de la realidad de una teoría de carácter más amplio que podría servir de pista para el análisis.

1.9. El modelo micropolítico

Stephen Ball (1986) critica los modelos formales asentados en la teoría de sistemas a los que llama ortodoxos y propone un enfoque alternativo consistente en el análisis de cada organización, de cada escuela, en el escenario natural en que está situada y a través de la observación y de la información que brindan sus protagonistas.

Es un enfoque que no ha recibido hasta hace poco tiempo ninguna atención, como sugiere uno de sus principales corifeos (Hoyle, 1986):

"Hay un submundo organizativo, el mundo de la micropolítica, que ha recibido una escasa atención de los teóricos e investigadores. [...] Es casi un tema tabú en las discusiones serias, todavía se habla informalmente de hacer política, de currículum oculto, de mafia organizativa como si se tratase de chismes en la organización" (Hoyle, 1986).

Puede decirse con Hoyle (1982) que la micropolítica consiste en las estrategias que utilizan los individuos en los contextos organizativos para emplear sus recursos de autoridad e influencia con el fin de conseguir sus intereses. Hoyle usa la metáfora de la ventana para diferenciar la estructura organizativa y la micropolítica. El marco es la estructura y el cristal es la micropolítica.

Los conceptos clave de la visión micropolítica son los siguientes:

a. El poder es un elemento esencial en las organizaciones y no está necesariamente identificado con la autoridad formal. Las estrategias de control se utilizan de forma diversa por parte de individuos y grupos. La dinámica de cada organización hace posible conocer esas estrategias de poder y de control.

b. Existen metas diversas y no una meta única de la organización. No existe consenso respecto a los fines, aunque aparentemente todos acepten los que oficialmente figuran en los documentos.

c. La organización no funciona de forma aséptica sino que está cargada de ideología. El contenido peculiar de la configuración de la política de la organización está teñido de cuestiones filosóficas. Los entresijos de la toma de decisiones están impregnados de ideología, aunque se trate de presentarla como un proceso técnico y racional.

d. Las organizaciones encierran conflictos subterráneos o explícitos y están lejos de ser lugares apacibles, sin tensiones de ningún tipo. Los grupos de intereses convierten la organización en un campo de batalla.

"Las organizaciones, pues, pueden ser contempladas como luchas por el poder en varias dimensiones, que apelan a una serie de tácticas y mecanismos, según la disponibilidad y las predilecciones personales de los individuos implicados" (Collins, 1975).

La vida práctica cotidiana, las rutinas que resuelven los problemas acuciantes de la actividad hacen que en muchas ocasiones los conflictos permanezcan implícitos y subterráneos, de manera que sólo afloran ocasionalmente (Lacey, 1977).

e. La esencia de la micropolítica, según Hoyle (1986) son las estrategias que se emplean. Los procedimientos por los que los individuos y los grupos buscan la consecución de sus intereses. La negociación es una de las estrategias que más se utilizan (tanto en la vertiente formal como en las situaciones no formalizadas) y que más atención requieren.

f. La teoría del intercambio tiene gran relevancia en la visión micropolítica de la organización. El cálculo de beneficios exige negociaciones, entre personas y entre grupos. En la dinámica del intercambio, los directivos de la organización poseen una serie de bienes que pueden manejar con los participantes:

- Recursos: Pueden repartir materiales y equipamiento, de forma diferente según las reglas de intercambio.
- Promoción: Control sobre los dispositivos de la promoción profesional.
- Estima: Los directivos están en posición de incrementar o de disminuir la estima de los profesionales ante la opinión de los colegas.
- Autonomía: Concesión o restricción de la capacidad de autonomía, que puede ejercerse a través del control.
- Aplicación de reglas: Pueden establecerse un criterios para aplicar las reglas de forma más laxa o más estricta.

Los intereses más que los fines, las coaliciones más que los Departamentos, la influencia más que la autoridad, las estrategias más que los procedimientos son los elementos sustanciales de la micropolítica de las organizaciones.

La teoría micropolítica tiene, a mi juicio, algunas limitaciones que deseo subrayar a continuación:

a. **Olvido de las constantes:** La perspectiva micropolítica encierra el riesgo de olvidar la otra dimensión (macropolítica), al menos en el énfasis. Las escuelas están muy condicionadas por las disposiciones legales, por las presiones sociales, por la influencia histórica. Si se defiende desde la teoría micropolítica que hay que entrar en la sala de profesores para saber lo que sucede, no es menos cierto que el conocimiento de las condiciones profesionales establecidas por la ley para los profesores, permite entender por qué su actuación tiene un determinado signo.

b. **Infravaloración de la estructura formal:** Los intereses, las creencias, las expectativas de cada uno de los protagonistas, constituyen claves importantes para comprender qué tipos de comportamientos tienen lugar en las escuelas, pero no es menos cierto que la estructura formal, que la dimensión institucional de la organización constituye un condicionamiento esencial de la realidad.

c. **La dimensión holística:** Es interesante reconocer que cada individuo tiene sus fines, que no existe unidad de metas en la organización escolar, pero es también cierto que la escuela, hagan lo que hagan sus integrantes, se propongan lo que se propongan, cumple una función social de carácter global.

1.10. El modelo ambivalente

En la introducción de mi libro, *Entre bastidores* (1994b), hago una propuesta que integra dos grandes enfoques, uno de naturaleza formal y otro de carácter micropolítico.

Esta simbiosis, que considero fundamental, huye de la hipertrofia de dos posiciones antagónicas que, sin embargo, tiene muy en cuenta. Una es la visión micropolítica que se basa en la comprensión de cada escuela desentrañando in situ la complejidad de sus relaciones, de su estructura, de su actividad. Otra es una concepción generalista que interpreta la organización a través de teorías que sirven para conocer todas las escuelas. Mi punto de vista se podría sintetizar en este postulado: comprender cada escuela como institución irrepetible, dinámica, llena de expectativas, conflictos y tensiones, pero teniendo en cuenta las características genéricas de todas las escuelas como instituciones de reclutamiento forzoso, de articulación débil, de fines ambiguos, de intensa jerarquización...

Digamos que cada escuela es única pero que tiene unos condicionantes sociales, legales, organizativos y psicológicos que le confieren una diferenciación respecto a otras instituciones. Y, complementariamente, que todas las escuelas tienen unas características genéricas aunque cada una las encarna de una forma diferente.

Hipertrofiar la primera dimensión dificulta la comprensión ya que los rasgos institucionales genéricos condicionan la concreción de cada escuela. Hipertrofiar la segunda enmascara la identidad y la peculiaridad de cada centro.

Cuando se realizan estudios etnográficos sobre la organización se corre el peligro de perder de vista aquellos ejes que enmarcan la vida de la escuela: condicionantes legales, heteronomía institucional, presiones externas... Aunque cada escuela las vive de forma diferente, no se puede ignorar su influencia sobre la dinámica cotidiana de la misma.

El enfoque funcionalista y legalista de la organización ha empobrecido el análisis y ha quitado mordiente a la reflexión. Un planteamiento basado en la racionalidad instrumental ha impedido asomarse a la organización desde la perceptiva interpretativa y desde la dimensión crítica y emancipadora. Por eso, muchas veces se ha podido entender que la organización ha sido un instrumento de mediatización y de manipulación al servicio de la dominación y de la jerarquía.

El tradicional abandono de la reflexión teórica y de la investigación educativa ha de ser un acicate para que cada día se estudie con más interés y rigor el contexto organizativo de las escuelas. No sólo como receptáculo del currículum sino como parte esencial del mismo.

El proceso que puede transformar las escuelas desde la comprensión de su configuración y de su dinámica organizativa, tiene una secuencia básica, aunque con fases que no son compartimentos rígidamente separados:

INTERROGARSE

INDAGAR

OBSERVAR

PREGUNTAR

REFLEXIONAR

COMPRENDER

DIALOGAR

INTERVENIR

MEJORAR

COMPARTIR

CONTAR

Lo que defiende es, pues, un modelo ambivalente de análisis que tiene en cuenta las características de las escuelas (las mismas en todos los casos: son instituciones cuya clientela acude obligatoriamente, sometidas a abundantes prescripciones, con ambigüedad de fines, con fuerte presión social, débilmente articuladas, de temporalización cortada...) y las peculiaridades de cada una de ellas.

Este enfoque, que presta atención a los protagonistas, a sus expectativas, motivos, actitudes, pretensiones, etc., no olvida la dimensión social y política de la escuela como una institución que es dirigida, manipulada y utilizada por las estructuras políticas de poder y por las fuerzas sociales que la gobiernan y la condicionan.

La escuela es una institución que tiene unos condicionantes genéricos y que contiene una micropolítica intensa. Una institución en la que se cuecen intereses particulares pero que sirve a unos intereses sociales que pueden tener poco que ver con las pequeñas luchas intestinas.

2. CRITERIO BIPOLAR

Los criterios de clasificación bipolares simplifican mucho la extrema variedad y complejidad de las teorías que explican la organización. En la gama de diferencias que

se dan entre esos dos extremos se sitúan teorías que, en el centro, participan de las características de las teorías más puras. En realidad, lo que hacen las clasificaciones es prestar un sistema de taxonomización que encasilla la compleja trama epistemológica de cada teoría. A su vez, la teoría pone el énfasis en alguno de los elementos, variables o perspectivas que explican la realidad organizativa.

2.1. Individuo versus organización

Greenfield (1985) considera que las organizaciones son entidades naturales, que se forman y se desarrollan independientemente de los individuos y de sus intereses particulares. El individuo es para la organización. La segunda forma de ver las organizaciones es considerarlas como fruto de los intereses y de las necesidades de los individuos, como hace la teoría micropolítica. La organización es para el individuo.

Bajo este dilema (¿sirve la organización a los individuos o, más bien, sirven los individuos a la organización?) se esconde uno de los problemas más relevantes de la filosofía y de la ética de las organizaciones.

2.2. Prescripción versus descripción

Chiavenato (1982) clasifica estas corrientes en dos grandes apartados:

- a. Prescriptivo, que comprende las teorías taylorista y fayolista, llamadas también clásicas o del *management* científico, y la de las relaciones humanas.
- b. Explicativo, que abarca las tendencias neoclásica, burocrática, estructuralista, behaviorista y sistémica.

La línea divisoria entre estas dos grandes vertientes no es muy precisa, ya que en la explicación puede encontrarse un atisbo de norma y en la normatividad existe una explicación de los presupuestos que la sostienen o justifican.

2.3. Sociología versus administración

Algunos autores (Hoyle, 1986; Landers y Myers, 1980) dicen que la teoría general de la organización se inspira en dos corrientes fundamentales, una de carácter sociológico y otra de carácter administrativo. La teoría sociológica de la organización trata de explicar la estructura y las funciones a través de algunos de los elementos configuradores. La teoría administrativa se centra en los procesos formales.

2.4. Psicología versus sociología

Otro eje clasificador que ha encasillado las corrientes teóricas de la organización en dos grandes bloques es el que tiene situados en los extremos los polos sociológico y psicológico. Cuando hablo de eje bipolar, me estoy refiriendo a un criterio que en su parte intermedia tiene un alto nivel de mezcla. No hay corrientes puras. Las teorías de

orientación psicológica ponen el énfasis en las dimensiones actitudinales de los individuos. La perspectiva sociológica da mayor peso a los componentes sociales.

Tyler (1988), por ejemplo, publica en la colección *Social Analysis* una interesante obra sobre organización escolar que subtitula *A Sociological Perspective*. Es clásica la obra de Perrow (1990) sobre la sociología de las organizaciones. Otros autores han enfocado su visión desde la perspectiva psicológica. March y Simon (1958) han formulado una *teoría del equilibrio* entre el sujeto y la organización. Homans (1961) y Barnet (1970) han planteado la *teoría del intercambio* entre personas y organizaciones, Porter, Lawler y Hackman (1975) han planteado el estudio de las organizaciones desde la perspectiva de la interacción psicológica de los individuos en el marco de las organizaciones. Mitchel y Larson (1987) escriben una interesante obra, *People in Organizations*, que subtitulan *An introduction to Organizational Brehavior*, en la que plantea cuestiones eminentemente psicológicas como la percepción y la personalidad, las actitudes, la motivación, etc. En una línea similar realizan un interesante trabajo Torrington, Weightman y Johns (1989). En el marco de nuestra cultura, también hay autores que han asumido este enfoque, como Peiró (1987, 1990), autor que se sitúa en la franja intermedia de este eje aglutinador ya que hace referencia en sus trabajos y en los títulos de los mismos a perspectivas psicosociológicas.

2.5. Ajuste versus desajuste

Tyler (1991), dentro de su perspectiva sociológica, habla de un criterio bipolar (ajuste/desajuste) y plantea dos tipos de enfoques refiriéndose a *sistemas rígidos* (tightly system) frente a *sistemas articulados de un modo impreciso* (loosely coupled system). El primer sistema responde al modelo funcionalista, a un modo legal/racional y ortodoxo de entender la organización. El segundo sistema considera que, dentro de las líneas de mando aparentemente racionalizadas, hay una corriente mucho más intensa y más viva que tiende hacia la autonomía.

"La persistencia de unidades relativamente autosuficientes cuya supervivencia depende en gran medida de la plausibilidad de los mitos o de la intervención racionalizada, parecería atentar contra la idea de un modelo racional de organización e invertir el orden de lo que puede considerarse normal en el conjunto de las relaciones estructurales que caracterizan los modernos modelos burocráticos" (Tyler, 1991).

2.6. Formal versus informal

Tyler plantea un segundo eje clasificador refiriéndose a la articulación estructural y al orden de interacción. Ahora no se trata de la interacción entre elementos de la estructura formal sino entre los elementos formales e informales.

Una vez realizada esta doble clasificación bipolar (ver Fig. 1), Tyler cruza las dos variables dicotómicas y encuentra cuatro tipos de enfoques sobre la organización.

Fuerza de los enlaces entre los elementos de la estructura formal			
Fuerza de los enlaces entre los elementos formales e informales	BAJA		ALTA
	A	Modelos de ajuste articulado (Las escuelas como anarquías organizadas)	Teorías de la organización formal (Las escuelas como sistemas organizados)
	L		
	T		
	A	Enfoques interactivos (Las escuelas como lugares de interacción)	Enfoques estructuralistas (Las escuelas como realización de principios estructurales)
	B		
	A		
	J		
	A		

Fig. 1: Tabla clasificadora de Tyler.

Este cuadro analítico es utilizado por Tyler para desarrollar la teoría de la organización a lo largo de su obra. La potencia de este marco es su capacidad de reunir una serie de paradigmas distintos sin adoptar presupuestos fundamentales explícitos sobre la naturaleza de la acción social o su configuración ideológica.

3. CRITERIO MULTIPOLAR EPISTEMOLÓGICO

Muchos autores realizan clasificaciones de las teorías de la organización ateniéndose a criterios multifacéticos. Criterios que se combinan con otros para dar lugar a taxonomías más o menos complejas.

Pugh (1987), por ejemplo, en su obra *Organizations Theory* hace una selección de lecturas de autores que han tenido *un claro impacto en el pensamiento, la práctica y la investigación sobre la organización*. Pugh hace una clasificación siguiendo un criterio tripartito, a saber: la estructura de la organización, el management y la toma de decisiones y la conducta en las organizaciones. Estructura, funcionamiento de la misma y comportamiento de las personas en ella es, pues, el esquema racional del que se sirve para hacer la selección de autores a través de fuentes directas. Según este criterio, realiza la siguiente clasificación:

- Estructura de la organización:** Weber, March y Simon, Burns, Woodward, Pugh, Lawrence y Lorsch, Crozier y Jaques.
- Management y toma de decisiones:** Fayol, Taylor, Sloan, Vickers, Simon, March, Lindblom y Vroom.
- Comportamiento en las organizaciones:** Mayo, Likert, McGregor, Herzberg, Argyris y Schon, Fiedler, Trist y Bamforth y Mintzberg.

Como podrá observarse, algunos autores aparecen en dos apartados. Lo cual muestra que las divisiones no son tajantes. No aparecen, por el contrario algunos au-

tores relevantes (Gilick, Urwick, Weick, Parsons, Katz y Khan, Glatter...) lo cual muestra que ninguna clasificación es exhaustiva.

No voy a plantear aquí la espinosa cuestión de la simbiosis teoría/práctica. Pero sí quiero apuntar lo importante que resulta saber si los teóricos proceden de la práctica o están fuera de ella y de qué modo los prácticos incorporan las teorías a la organización, de tal modo que de esa aplicación reflexiva pueda surgir una reformulación teórica. Dice Pugh (1987), en la obra que acabo de citar:

"La teoría y la práctica son inseparables. Como dijo un cínico: cuando alguien dice que es un hombre práctico, lo que quiere decir es que está usando teorías pasadas de moda. Todos los autores de esta materia, incluidos los jefes ejecutivos ocupados, creen que existe una necesidad continua de analizar, criticar y poner al día el pensamiento sobre la organización y sobre cómo sus funciones se desarrollan o decaen".

La teoría de la Organización no afecta tanto al *deber ser* de la misma cuanto a la comprensión, *al ser*, a lo que permite desentrañar lo que sucede en ella, lo que es esencial en su estructura y funcionamiento.

Sexton (1982), en su obra *Teorías de la Organización*, cuya primera edición data de 1970, reconoce que el campo teórico organizativo es aún plural y embrionario y que está sujeto a influencias muy diversas, procedentes de la focalización de los investigadores (sociólogos que se centran en los sistemas de interacción, psicólogos que están preocupados por la motivación dentro de las organizaciones, tradicionalistas que buscan un regreso a la autoridad respetada...).

"La conclusión inevitable es que tenemos que hablar de 'teorías' de la organización. Basándose en sus antecedentes, el observador de la organización describirá su funcionamiento de un modo particular. Otros, con bases distintas, estudiarán las mismas operaciones, para llegar a resultados analíticos sumamente distintos. Esta variación de los resultados de los análisis puede agruparse dentro de tres puntos de vista o teorías" (Sexton, 1983).

En estos tres grandes apartados, lo que hace Sexton es buscar criterios para elaborar una teoría de teorías. Pretende *"formular una teoría integral logrando conclusiones compatibles y diferencias reconciliables"*. El contenido de los artículos que incluye en cada apartado no obedecen siempre al mismo criterio selectivo. Son a veces fruto de la investigación empírica y, otras, de la deducción lógica.

- a. **La doctrina clásica** incluye textos de Taylor, Raube, Weber, Mooney y Allen.
- b. **La escuela humanista** aglutina los trabajos de Merton, Roethlisberger, Gardner, Moore, Bavelas, Davis, Maslow, Cartwright, Sayles y Argyris.
- c. **La teoría moderna** contiene artículos de Tilles, Young, Summer, Deustch, Dorsey, Stogdill, Carzo, Read y Lazer.

Sexton realiza, al final, un intento de **fusión teórica**, pero, curiosamente, no mediante una elaboración personal, sino a través de la incorporación de textos de autores diversos, como Litterer, Etzioni, Stewart, Levinson, Bennis, Shul, McCammon y Lickert.

Hoyle (1986) habla de modelos holísticos de organización, que articulan la teoría a través de la focalización en uno de sus aspectos más relevantes:

"A pesar de las dificultades derivadas de la conceptualización de las organizaciones, considerando las escuelas como entidades, los teóricos de la organización de toda clase utilizan modelos holísticos. Cada modelo conceptualiza la organización de diferente manera, focalizando en un aspecto de su complejidad".

Hoyle presenta ocho modelos (el primero con dos modalidades) de estas teorías holísticas:

1. **La Organización como estructura (a).** Es el modelo más común en la teoría de la organización y el más empleado en la investigación de las organizaciones industriales. La estructura de las actividades y su management son tomadas como la llave de las variables independientes con otros componentes explicados en relación a ellas. Esta teoría tiene muchas formas, desde el estrecho modelo funcionalista hasta el modelo *loose coupled*.

2. **La Organización como estructura (b).** Este segundo modelo se centra en el estructuralismo lingüístico y antropológico para identificar las relaciones entre los componentes. Sociológicamente echa sus raíces en Durkheim y Weber y el autor clave en educación es Bernstein quien desarrolla sus puntos de vista parcialmente como reacción de lo que él veía como una superficial y simplista aplicación de la teoría organizativa a las escuelas. (Su foco se sitúa en la estructura profunda del currículum la cual varía entre formas fuertes y débiles de clasificación y ajuste (*classification and framing*). (Véanse Bernstein, 1975; Gibson, 1977; Tyler, 1983; King, 1976, 1981).

3. **La Organización como sistema social.** También este término (se refiere al de sistema) tiene diferentes connotaciones. Es un concepto básico del funcionalismo, pero también es usado para conceptualizar una organización como una red de relaciones sociales, aunque algunas veces, en relación con la escuela, está reducido a las relaciones entre los alumnos. (Véase Gordon, 1957; Coleman, 1961).

4. **La Organización como un sistema técnico-social.** Esencialmente es una variante de la Organización como estructura (a). Focaliza su atención en la interacción entre estructura, tecnología y relación social (ver Miller y Rice, 1967; Woodward, 1972). Parecería que tiene escasa relevancia para la escuela ya que ésta hace una baja utilización de tecnología. Sin embargo, si se conceptualiza la tecnología de forma laxa y no se la reduce al hardware, esta teoría puede ser utilizada para generar un número importante de aplicaciones.

5. **La Organización como sistema simbólico.** Este modelo considera las estructuras como patrones relativamente estables de interacción que están basados en un

proceso de interpretación por los miembros de la organización. La organización, a pesar de tener estructuras formales ostensiblemente reales, es el resultado de la negociación entre los miembros.

6. **La Organización como teatro.** Esta es una variante de la organización como sistema de símbolos que se centra en el aspecto dramático cuyos miembros son percibidos como desempeñando papeles según el guión y para los cuales las reuniones y otros encuentros son la puesta en escena. (Ver Mangham, 1978, 1979).

7. **La Organización como un constructo social.** Aunque no existe una teoría estrictamente fenomenológica de la organización, desde cuya perspectiva se pueda tener la posibilidad de conocer la realidad objetiva de una organización, la cual pueda ser entendida por un observador externo, los participantes pueden no obstante tener un concepto de la organización como una entidad y la experiencia subjetiva de lo que significa ser un participante en dicha organización. Este concepto puede ser estudiado a través de técnicas interpretativas, consistentes principalmente en el análisis del lenguaje, la observación y las entrevistas semiestructuradas. (Ver Greenfield, 1975; Gronn, 1983).

8. **La Organización como sistema político.** El concepto clave en esta teoría es el interés. Los miembros de la organización son conceptualizados como agentes políticos que usan estratégicamente variados recursos de poder para alcanzar fines particulares y grupales.

9. **La Organización como sistema económico.** La teoría microeconómica de la empresa es aplicable a la organización industrial pero más difícilmente a la empresa. Sin embargo, han existido algunos intentos entre los economistas de la educación de aplicar los modelos de input-output a las escuelas y de aplicar los principios del costo de efectividad.

"No existe un camino exacto (right way) para comprender las organizaciones. Cada modelo tiene un foco diferente y así abordan el problema desde diferentes perspectivas. Cada teoría, cada modelo, cada metodología tiene sus rasgos peculiares y sus limitaciones" (Hoyle, 1986).

El mismo Hoyle dice que esta relación no es exhaustiva y que dentro de cada teoría existen muchas combinaciones y variaciones conceptuales. Y remite a la obra de Burrell y Morgan (1979) que no sólo expone teorías radicales de la organización sino teorías antiorganizativas, uno de cuyos representantes más significativos sería Illich (1971).

Acabamos de ver cómo Eric Hoyle utilizaba la metáfora teatral como un modelo conceptual para comprender las organizaciones. Morgan, en su excelente obra sobre las imágenes de la organización, utiliza diverso tipo de metáforas que van intensificando el objeto con figurador en unos aspectos u otros. La metáfora encierra, más abiertamente que otros modelos, un *discernimiento unilateral* (Morgan, 1990).

Considerar la existencia de diversos modelos puede ayudar a ser abiertos con otros modos de pensamiento y con otras formas de concebir la organización.

a. **Las Organizaciones como máquinas.** Este modelo ilustra el desarrollo de la organización burocrática. Cuando los directivos conciben la organización como una máquina tienden a diseñarla y dirigirla como si estuviera compuesta de piezas de relojería.

b. **Las organizaciones como organismos.** Esta metáfora centra su atención en la comprensión y en la gestión de las necesidades organizativas y las relaciones con el entorno. Se llegará a ver los diferentes tipos de organizaciones como pertenecientes a diferentes especies. Esta metáfora ayuda a comprender cómo nacen, crecen, se desarrollan, declinan y mueren las organizaciones. Y cómo se relacionan unas con otras.

c. **Las Organizaciones como cerebros.** La metáfora dirige su atención a la importancia del proceso de información, al aprendizaje y a la inteligencia y proporciona un marco de referencia para comprender y evaluar la dirección en tales términos.

d. **Las Organizaciones como culturas.** Desde esta perspectiva la organización es el receptáculo de las ideas, los valores, las normas, los rituales y las creencias que sostienen a las organizaciones como realidades sociales.

e. **Las Organizaciones como sistemas políticos.** La metáfora política trata de explicar cómo funciona el conjunto de intereses, de conflictos y de juegos potenciales, haciendo especial hincapié en el sistema de gobierno que conforma la política de la vida organizativa.

f. **Las Organizaciones como prisiones psíquicas.** Esta metáfora nos muestra cómo están atrapadas por sus propios pensamientos, ideas y creencias o por preocupaciones originadas en la parte inconsciente de la mente. La suposición de que las organizaciones manifiesten formas obsesivas de control, de represión sexual, de ansiedad y miedo a la muerte nos enfrenta a la vertiente ideológica y psicodinámica de la organización.

g. **Las Organizaciones como flujo de cambio y transformación.** Esta metáfora nos acerca a la comprensión de la organización a través de la lógica del cambio, sea éste autogenerado, sea producido por agentes externos, sea dialéctico y producido por los fenómenos de carácter opuesto.

h. **Las Organizaciones como instrumentos de dominación.** Esta metáfora pone el acento en los mecanismos mediante los cuales las organizaciones explotan y utilizan a sus empleados e integrantes y en cómo la esencia de la organización descansa en un proceso de dominación según el cual unas personas imponen su voluntad a otras.

Como puede verse cada una de estas metáforas explora una forma de pensamiento sobre la organización que nos acerca a la comprensión de su naturaleza y de su funcionamiento.

En su breve y enjundioso libro sobre las teorías de la organización educativa, Tony Bush (1986) realiza una clasificación según criterios multimodales, siguiendo unos elementos que considera sustanciales para la diversificación de las mismas:

a. El nivel de acuerdo en la plantilla acerca de los fines u objetivos de la institución. Unos teóricos hacen más hincapié en los fines de la organización y otros en los de los individuos. Otro grupo argumenta que la estructura es el tema principal para la negociación o disputa y otros escritores sugieren que la estructura es una de las muchas ambiguas características de las escuelas.

b. La relación entre la institución y el entorno. Las escuelas tienen que negociar con una amplia gama de grupos oficiales y no oficiales y con sus alumnos que la integran. La naturaleza de estas relaciones es una de las claves de los modelos.

c. Las más apropiadas estrategias para las instituciones educativas. Algunas teorías asumen que los directores tienen la responsabilidad de fijar objetivos y tomar decisiones mientras otras los consideran como una pieza más en un sistema participativo.

Estos criterios ponen de manifiesto los rasgos que el propio Bush atribuye a las teorías sobre la organización como su carácter normativo y selectivo.

Me limitaré a continuación a reflejar las principales características de los cinco modelos que plantea Bush, sin entrar en detalle en su desarrollo, a sabiendas de los riesgos que se corre al simplificar en exceso.

Los cinco modelos vienen acuñados con una expresión que el propio autor denomina término paraguas (umbrella term) ya que incluye enfoques aproximados, aunque no idénticos.

3.1. Modelos formales

Estos modelos enfatizan los elementos formales y estructurales de la organización. La principal cuestión es buscar los fines institucionales a través de un enfoque racional.

"Los modelos formales asumen que las organizaciones son sistemas jerárquicos en los cuales los responsables buscan planteamientos racionales para alcanzar los fines comunes. Los Directores poseen autoridad legitimada por su posición formal en la organización y tienen responsabilidad para dirigir a las personas en la realización de las actividades de la institución" (Bush, 1986).

Los diversos modelos de carácter formal tienen unas características comunes, que están presentes en mayor o menor grado en los diferentes submodelos, a saber:

a. Tratan de considerar a las organizaciones como sistemas, entendiendo por sistema un grupo de partes interactuantes que muestra una integración en un todo. El énfasis en la interdependencia muestra que cada una de las subunidades tiene relación con las otras y con la institución.

b. Dan relevancia a la estructura oficial. Las estructuras formales son frecuentemente representadas por diagramas que muestran las relaciones de autoridad entre los miembros de la institución.

c. Las estructuras oficiales de la organización tienden a ser jerárquicas. Los diagramas de la organización enfatizan las relaciones verticales.

d. Tipifican las instituciones como buscadoras de fines. La organización escolar está concebida para tener fines oficiales que son aceptados y buscados por los miembros.

e. Asumen que las decisiones de la dirección están realizadas a través de procesos racionales. Todas las opciones son consideradas y evaluadas en términos de objetivos de la organización. La esencia de este enfoque está basada en que la toma de decisiones es un proceso objetivo, imparcial e intelectual.

f. Presentan la autoridad de los directivos como resultado de su posición oficial en la organización. El Director posee autoridad sobre otros responsables por el papel institucional que desempeña.

g. Se pone el énfasis en la *accountability* de la organización (se refiere a la capacidad de ser objeto de exigencias sociales). Las instituciones educativas son instadas a ser responsables ante las autoridades locales de educación.

En cuanto a los cuatro ejes que Bush elige como piedras de toque de las teorías organizativas, los modelos formales tienen las siguientes posturas:

Objetivos: Están oficialmente orientados (gol oriented). Es un postulado que las organizaciones persiguen unos fines. Estos fines están invariablemente determinados por la autoridad y se presentan a los profesores como no problemáticos. Todos los miembros de la organización han de estar dispuestos a conseguir estos fines. Todas las actividades y procedimientos de la escuela están considerados y evaluados en relación a su repercusión en el logro de los fines propuestos.

El problema es que los objetivos de la organización son frecuentemente tan ambiguos que apenas si ofrecen una guía para la acción.

Estructura: La estructura, para estos modelos, es un hecho objetivo. Las escuelas son instituciones reales. Las estructuras pueden ser tipificadas en términos físicos, lo cual supone permanencia. Los individuos tienen un puesto en la estructura. La conducta de las persona viene marcada por el papel que desempeñan en la institución. En definitiva, la estructura está considerada más como algo dado que como algo creado por los miembros de la escuela.

Entorno: Los modelos más rígidos consideran los lazos entre la escuela y el entorno en términos oficiales. Y los limitan a los mínimos derivados de las exigencias de la *accountability*. El Director mantiene una relación formal con las autoridades educativas inmediatas. Están minusvaloradas las relaciones con los padres, con otros grupos o con las empresas. Los modelos cerrados consideran que las escuelas son impermeables a esas influencias.

Liderazgo: El Director está situado en el ápice de la jerarquía. Crea el clima y marca los más importantes objetivos oficiales. Desempeña el papel más importante en la política de las decisiones y en el cambio que hay que realizar. Representa a la escuela en el exterior y se relaciona con las instituciones y personas que están fuera.

Dentro de esta perspectiva se encuentran los modelos estructurales, los modelos sistémicos, los modelos burocráticos, los modelos racionales y los modelos jerárquicos.

3.2. Modelos democráticos

Los modelos democráticos incluyen aquellas teorías que enfatizan que el poder y la toma de decisiones están compartidas por algunos o por todos los miembros de la

organización. Estas corrientes comprenden desde la *democracia restringida* en la que el Director comparte la toma de decisiones con algunos miembros veteranos hasta la *democracia pura* en la que todos los miembros tienen la misma voz para determinar la política interna.

Bush ensaya una definición en la que trata de incluir las diversas modalidades de este conjunto de corrientes:

"Los modelos democráticos asumen que la organización determina la política a través de un proceso de discusión conducente al consenso. El poder es compartido por algunos o por todos los miembros de la organización que tienden a tener un conocimiento común de los fines de la institución".

Las características más sobresalientes de estos modelos son las siguientes:

a. Tienen una orientación intensamente normativa. En realidad, todas las teorías tienden a ser normativas, pero los modelos burocráticos en especial reflejan el punto de vista de que la organización tiene que estar basada en el acuerdo. Sus defensores creen que la toma de decisiones debería estar basada en principios democráticos, pero no declaran que estos principios guíen realmente la acción. Los modelos democráticos están fundados en valores y creencias pero no son desarrollados en la realidad.

b. Las corrientes democráticas son particularmente adecuadas en organizaciones que tienen un número significativo de miembros profesionales, ya que éstos poseen una autoridad proveniente de sus conocimientos y destrezas. Tienen una *autoridad de la pericia* en contraste con la autoridad oficial asociada a los modelos formales. La autoridad profesional se da donde las decisiones se toman de forma particular y no estandarizada. La educación exige un tratamiento profesional porque los alumnos necesitan una atención personal.

c. Los modelos democráticos asumen un conjunto de valores comunes mantenidos por los miembros de la organización. Estos valores pueden provenir del proceso de socialización que se produce en la fase de formación y en los primeros años de la experiencia profesional. El bagaje común y la educación de los participantes forman parte de la justificación de las asunciones normativas que son siempre posibles para alcanzar el acuerdo acerca de los fines y de la política de la organización.

d. La mayor parte de las teorías democráticas se basan en la creencia de que la dirección tiene la representación formal en los órganos de la toma de decisiones. Áreas importantes de la política interna fragan sus decisiones en sistema de comisiones más que en las prerrogativas de los jefes individuales. Los estamentos tienen sus representantes en los órganos de decisión, representantes que pueden ser revocados si no se está satisfecho con su actuación.

e. Se alcanzan las decisiones a través de un proceso de consenso o de compromiso más que de división y conflicto. La creencia de que existen valores comunes y objetivos compartidos conducen a la idea de que ambos son deseables y de que hace posible la consecución del acuerdo. Esto no quiere decir que no hay diversidad de opiniones, pero pueden ser superadas por la fuerza de los argumentos. La toma de decisio-

nes se puede alargar al buscar el consenso, pero esa prolongación es entendida como un tributo aceptable que hay que pagar para alcanzar el aura de los valores y creencias compartidos.

Objetivos: Los miembros de una organización asumen los objetivos. Existe la creencia de que la dirección tiene un punto de vista compartido sobre los fines. El acuerdo en los objetivos es quizás el elemento clave en cualquier enfoque participativo de la organización escolar.

"En primer lugar los fines proveen de un principio para la acción. Un miembro de una organización que se pone al tanto de los fines de la misma está más dispuesto a actuar para alcanzarlos. En segundo lugar, los fines actúan como una fuerza de legitimación. Las actividades pueden ser justificadas si son vistas para alcanzar la consecución de los fines. En tercer lugar, existe un sentido para valorar el éxito. [...] Una organización es efectiva si consigue sus objetivos" (Livingsstone, 1974).

Si el grupo es homogéneo en sus formación y en su experiencia será más fácil llegar al acuerdo sobre los fines compartidos.

Estructura: Los modelos democráticos comparten con otros modelos formales el punto de vista de que la estructura de la organización es un hecho objetivo que tiene un claro significado para todos los miembros de la institución. La mayor diferencia concierne a las relaciones existentes entre diversos elementos de la estructura. Los modelos formales presentan las estructuras como verticales o jerárquicas en las que las decisiones son tomadas por los líderes. Los superiores pueden exigir responsabilidades a los subordinados acerca de sus deberes. En los modelos democráticos las estructuras son horizontales o laterales teniendo los participantes iguales derechos para tomar decisiones.

En educación, los enfoques democráticos se manifiestan a través de sistemas de comités. La toma de decisiones depende más de la pericia profesional que del puesto oficial.

Entorno: La toma de decisiones democrática encierra un problema para quienes, desde organismos externos, van a exigir responsabilidades ya que no existe una persona concreta a la que se le pueda atribuir la decisión, como sucede en otros modelos.

Cuando existe un Director que ha de ejercer la representación a pesar de no haber asumido toda la responsabilidad de la decisión, se produce un desajuste. Existe el riesgo de que aparezca tensión para el Director que es atrapado entre demandas antagónicas de los evaluadores externos y la participación interna.

Liderazgo: La naturaleza del liderazgo está muy influida por el proceso de toma de decisiones. Como la política de intervención está determinada en un marco participativo el Director tiene que adoptar estrategias que reconozcan que las iniciativas pueden surgir de diferentes partes de la organización en un complejo proceso interactivo.

Los modelos democráticos exigen a los Directores las siguientes cualidades:

a. Son responsables de las necesidades y los deseos de los compañeros profesionales. Los Directores conocen la pericia y las destrezas de los profesores y tratan de aprovecharlas en beneficio de los estudiantes.

b. Los Directores procuran crear oportunidades formales e informales de valorar y crear iniciativas. Avivan la innovación y optimizan la aceptación de las decisiones.

"El Director que percibe su papel como democrático [...] procura que la organización escolar facilite la discusión frecuente y la coordinación con el fin de conseguir que las decisiones sean tomadas como un arte colectivo" (Brown, 1983).

c. Da más importancia a la autoridad de la pericia que a la autoridad oficial. En otras palabras, en las organizaciones profesionales la autoridad reside más en la comunidad que en la persona del Director.

d. El Director es tipificado como un facilitador de un proceso participativo interno. Comunican e interpretan las exigencias externas para la toma de decisiones y aplican la política interna a los padres y autoridades educativas.

3.3. Modelos políticos

Los modelos políticos engloban aquellas teorías que conciben la toma de decisiones como un proceso de intercambio (bargaining process). Asumen que las organizaciones son escenarios políticos cuyos miembros se comprometen en actividades políticas en defensa de sus intereses. El análisis se centra en el reparto de poder y la influencia y en la negociación de los intereses de los grupos. El conflicto es considerado endémico en la organización y la dirección se ejerce a través de la regulación de la conducta política.

La definición que propone Bush, incorpora los principales elementos de estos enfoques:

"Los modelos políticos asumen que en las organizaciones la política y las decisiones surgen a través de procesos de negociación e intercambio. Los intereses grupales desarrollan alianzas para alcanzar particulares fines políticos. El conflicto es vivido como un fenómeno natural y el poder procede de las coaliciones dominantes más que de la autoridad formal".

La relevancia de los modelos políticos en las instituciones educativas está teniendo cada día mayor reconocimiento por parte de teóricos y prácticos. En la educación estas perspectivas son denominadas frecuentemente *micropolíticas*. Glater (1982) dice que se trata de una *perspectiva esencial*.

Los modelos políticos tienen las siguientes características:

a. Tienden a focalizar la atención en la actividad del grupo más que en la institución como entidad. La interacción entre los grupos es el corazón de los modelos políticos mientras que los modelos formales y democráticos hacen hincapié en el nivel institucional.

"La unidad básica del análisis político tradicional es el subgrupo [...] la unidad básica de una perspectiva apolítica es el sistema total" (Bacharad y Lawler, 1980).

b. En los modelos políticos se presta atención a los intereses particulares y a los intereses grupales. Hoyle (1982) distingue entre intereses personales, profesionales y políticos y subraya la importancia de los intereses de los grupos en educación.

Los grupos permanentes con más intereses, como los departamentos, están cohesionados porque comparten valores y creencias. Los individuos pertenecientes a estos grupos tienen actitudes comunes hacia la mayoría de las prácticas de la institución.

c. Hacen hincapié en la prevalencia del conflicto en las organizaciones. Los grupos de interés buscan sus objetivos, que pueden ser opuestos con los de otros elementos de la institución, produciéndose entonces el conflicto.

Baldrige et al. (1978) dicen que el conflicto en las organizaciones educativas es inevitable y bienvenido:

"En un sistema dinámico y fragmentado el conflicto es natural y no necesariamente un síntoma de fracaso en la comunidad académica. De hecho, el conflicto es un factor significativo para promover el cambio significativo saludable".

d. Los modelos políticos asumen que los fines de la organización son inestables, ambiguos y contestados. Los individuos, los grupos de interés y las coaliciones tienen sus propios fines y tienden a alcanzarlos. Los fines son disputados por lo que llegan a ser un motivo de conflicto. Algunos grupos intentan que sus propios objetivos sean los de la institución mientras otros tratan de suplantar los fines de la institución.

e. En los escenarios políticos los conflictos surgen después de complejos procesos de negociación e intercambio. Las corrientes formales defienden que las decisiones siguen un proceso racional. Las opciones son evaluadas en función de los objetivos de la organización y se elige la mejor opción entre las posibles. La toma de decisiones en la perspectiva política es un asunto más incierto. Los intereses son promovidos en múltiples reuniones y en muchos encuentros informales entre los participantes. La política no puede ser juzgada ante todo según los objetivos de la organización ya que éstos son objeto igualmente del mismo proceso de debate interno y del consiguiente cambio.

Los objetivos son una diana móvil (moving target), como sugieren Bolman y Deal (1984):

"Los objetivos y las decisiones de la organización surgen por un complejo proceso de negociación, intercambio y maniobra, tanto por parte de los indivi-

duos como de los grupos. [...Cada grupo] quiere tener una influencia en las decisiones de la organización e intenta conseguirlo participando en múltiples situaciones que incluyen la articulación de esfuerzos para que sus intereses sean trasladados a la política de la organización, la integración de las fuerzas de conflicto en la política y la implementación de las decisiones que han sido tomadas".

El énfasis en las diferentes etapas de la toma de decisiones es importante porque multiplica las oportunidades de los grupos de interés para ejercer la influencia en el proceso político.

f. El concepto de poder es esencial en todas las corrientes de naturaleza política. Es probable que el complejo proceso de toma de decisiones esté determinado al final según el poder relativo de los individuos y grupos participantes. Los participantes movilizan recursos de poder que son desplegados en defensa de sus intereses y tienen un impacto significativo en la política de los fines.

Hay diferentes fuentes del poder pero, en términos generales, puede hacerse una distinción entre autoridad e influencia. La autoridad es el poder legítimo del que están revestidos los líderes en la organizaciones formales. La autoridad supone un derecho real que lleva consigo el poder de imponer sanciones. La influencia constituye una habilidad para incidir en los fines y depende de las características personales y de la pericia.

g. Algunos teóricos enfatizan el significado de la influencia de factores externos en la toma interna de decisiones. El proceso político incluye influencias de instancias e individuos externos que son frecuentemente mediatizados por los participantes internos.

A diferencia de lo que sucede en los modelos formales (en los que la influencia externa se ejerce a través de los directivos) en los modelos políticos la influencia externa se realiza a través de los grupos de intereses en aras de sus objetivos.

h. Los modelos políticos son particularmente apropiados como caminos para entender la distribución de recursos en las instituciones educativas. Es probable que la asignación de recursos se haga a través de los aspectos más significativos del proceso político de la escuela. Recursos no son sólo valores financieros como capacitación o equipamiento sino también profesores y directivos. Incluso en períodos de expansión hay competencia entre los grupos por recursos adicionales. Los Departamentos quieren más plantilla, más libros, más tiempo para los profesores y más equipamiento. En momentos de escasez de recursos no pueden ser atendidas y se produce el conflicto entre grupos que se resuelve por un proceso esencialmente político.

a. **Objetivos:** Los modelos políticos focalizan su atención en los objetivos de las subunidades más que en los de la institución misma. Los modelos democráticos asumen que hay acuerdo acerca de los fines mientras que los modelos políticos no aceptan que exista este consenso. Las escuelas y los individuos tienen múltiples objetivos que reflejan los intereses de los grupos. Estos grupos se esfuerzan en promover sus intereses como los de la organización. Como resultado, los fines son ambiguos, inestables y contestados.

Bolman y Deal (1984) hacen hincapié en que los fines emergen de un proceso de intercambio y de negociación:

"Diferentes individuos y grupos tienen diferentes objetivos y medios, y cada uno intenta negociar con otros miembros y coaliciones con el fin de modificar los fines y la toma de decisiones de la institución".

La capacidad de asegurar el apoyo institucional para los objetivos del grupo depende crucialmente del poder del grupo de interés y de la habilidad de sus miembros para movilizar la ayuda de las demás subunidades de la organización. Se trata de un constante proceso de negociación y de construcción de alianzas para alcanzar el apoyo suficiente para la política de los grupos. Los objetivos son inestables porque las alianzas se rompen y aparecen nuevos factores en el proceso de negociación. Los objetivos existentes pueden ser suplantados por propósitos fomentados por nuevas coaliciones de intereses.

b. **Estructura:** Los modelos políticos asumen que la estructura emerge del proceso de negociación y de intercambio y puede ser objeto de cambio según las maniobras de los grupos de interés por alcanzar nuevas posiciones. Los modelos formales y democráticos presentan la estructura como un aspecto estable de la organización mientras las teorías políticas la consideran como uno de los elementos inciertos y conflictivos de la institución. La estructura se desarrolla no tanto para la efectividad de la organización, como sugieren las teorías formales, sino para determinar qué fines tienen que ser buscados por la organización.

Las diferentes partes de la estructura, una vez establecidas, son vistas como campos de batalla donde los grupos de interés entran en combate para asegurar la supremacía de su política de objetivos. Las distintas comisiones y grupos informales constituyen escenarios en los que continúan los conflictos entre los participantes, como muestran las investigaciones dirigidas por Ebbut y Brown (1987).

c. **Entorno:** En los modelos políticos las relaciones entre la institución y el entorno son ambiguas e inestables como sucede con la política interna de las decisiones. Las fuerzas externas son descritas como grupos de interés que contribuyen al complejo patrón del pensamiento negociador y de intercambio que caracteriza la formación política en las escuelas. Baldrige et al. (1978) subrayan la importancia de los grupos externos de interés:

"Los grupos externos de interés ejercen una gran influencia en el proceso político. Y las presiones externas y el control formal por parte de agentes externos (...) son poderosas formas de los procesos internos de gobierno".

Los diversos grupos que están interesados por las instituciones educativas tienen muy diferentes motivaciones por su compromiso y emplean diferentes métodos para ejercer presión en las escuelas. Las instituciones oficiales se implican en las cuestiones estandarizadas de la escuela y ejercen su influencia a través del Director. Los grupos no oficiales persiguen intereses más sectoriales. Los patronos pueden querer la escuela para impulsar sus intereses particulares mientras los padres comprensiblemente se centran en el progreso de sus propios hijos.

d. **Liderazgo:** Existen dos importantes facetas en los escenarios políticos. En primer lugar, el Director es un participante clave en el proceso de intercambio y negociación. Los líderes tienen sus propios valores, intereses y objetivos políticos que intentan defender en las comisiones y en los encuentros informales. Los directivos tienen unas reservas sustanciales de poder que emplean en defender sus fines personales e institucionales. En concreto tienen una mayor responsabilidad para comunicar e interpretar los puntos de vista de la mayor parte de grupos externos. Los directivos tienen también una significativa influencia en la naturaleza de los procesos de toma de decisiones interna y pueden ejercer el control en los procesos que siguen las comisiones.

En segundo lugar, los directivos tienen la responsabilidad de mantener la viabilidad de la institución y de promover las condiciones en las que la política ha de ensayarse y, en definitiva, recibir el apoyo de los diversos grupos de interés.

3.4. Modelos subjetivos

Los modelos subjetivos incorporan aquellos enfoques que centran su atención en los individuos más que en los grupos o en la institución. El miembro individual es colocado en el centro en este tipo de modelos que incluye la fenomenología e el interaccionismo. Estas perspectivas dicen que cada individuo tiene una subjetiva y selectiva percepción de la organización. Los diversos acontecimientos y situaciones tienen un diferente significado para los diferentes participantes de la institución. Las organizaciones son vistas como nociones complejas que reflejan los numerosos significados y percepciones de todas las personas que están en ellas. Las organizaciones son construcciones sociales en el sentido de que emergen de las interacciones de sus integrantes. Son manifestaciones de los valores y creencias de los individuos más que las realidades concretas que presentan los modelos formales.

Bush, en la obra a la que hemos aludido, propone la siguiente definición:

"Los modelos subjetivos asumen que las organizaciones son creaciones de las personas que están en ellas. Los participantes están en condiciones de interpretar las situaciones en diferentes sentidos y sus percepciones individuales están derivadas de su experiencia y valores. Las organizaciones tienen diferentes significados para cada uno de sus miembros y existe sólo en la experiencia de ellos mismos".

Los modelos subjetivos llegan a ser preponderantes en la organización educativa como resultado del trabajo de Thomas Greenfield en 1970. Critica los sistemas tradicionales calificándolos de *bad theory* y critica que consideren a las organizaciones como realidades formales.

"Muchas teorías de la organización simplifican burdamente la naturaleza de la realidad con la que negocian. El camino de ver la organización como una simple entidad con vida propia al margen de las percepciones y creencias de

aquellos que viven en ella nos oculta su complejidad y la variedad de organizaciones que las personas crean" (Greenfield, 1973).

Greenfield es asociado estrechamente a la aplicación de las teorías subjetivas a las escuelas y buena parte del desarrollo de la teoría procede de él o de otros autores estimulados por su obra.

La perspectiva más conocida sobre la ambigüedad es el modelo de cubo de la basura desarrollado por Cohen y March (1974). Los autores dirigieron investigaciones diversas en Universidades americanas y concluyeron que la ambigüedad es una de las más importantes características de las Universidades y de las escuelas americanas. Rechazan la asunción secuencial de las perspectivas formales según la cual las decisiones responden a un proceso racional. Piensan que, por el contrario, la toma de decisiones es radicalmente ambigua.

Los modelos subjetivos tienen las siguientes características fundamentales:

a. Tienden a focalizar su atención en los miembros individuales más que en el nivel institucional o en los grupos de interés. Mientras los modelos democráticos y formales hacen hincapié en la institución total y los modelos políticos enfatizan los subgrupos, los modelos subjetivos o fenomenológicos sitúan en el centro los deseos individuales.

"La fenomenología trata de entender tan profundamente como podemos entender situando al individuo en el centro (...) donde otras corrientes tienden a situar al individuo como un miembro de la colectividad a la que conforma" (Bruce, 1977).

Los teóricos de la subjetividad subrayan la importancia de los diferentes valores y aspiraciones de los profesores individuales, no de la plantilla o del conjunto de los alumnos. Todos ellos experimentan la institución desde diferentes puntos de vista e interpretan los acontecimientos y las situaciones de acuerdo con sus antecedentes (background) y motivaciones. Tibbins et al. (1981) argumentan:

"[...] la escuela no es la misma realidad para todos los profesores. Cada profesor tiene una perspectiva de la escuela, y de su lugar en ella, que es única. Hay [...] tantas realidades como profesores".

b. Los modelos subjetivos tienen que ver con los significados atribuidos a los acontecimientos por los miembros de la organización. El eje está en la interpretación individual de la conducta más que en las situaciones y acciones mismas. Greenfield (1975) dice que las organizaciones pueden ser entendidas en términos de las creencias de las personas que están en ellas más que según las bases de las observaciones externas. Individuos diferentes pueden tener interpretaciones muy diversas sobre el mismo acontecimiento. Como sugiere Silverman (1970):

"Las personas atribuyen significados a situaciones y acciones de los otros y reaccionan según las interpretaciones derivadas de esos significados. [...] El mismo individuo incluso puede en diferentes momentos y situaciones atribuir significados distintos a los de otros observadores de las mismas acciones".

El Director, por ejemplo, no contempla ni interpreta la escuela desde la misma perspectiva que los profesores. Y los alumnos (aunque éstos han quedado frecuentemente excluidos de las consideraciones de los teóricos como protagonistas de las escuelas) tampoco tienen el mismo punto de vista que los profesores.

c. Los diferentes significados atribuidos a las situaciones por los participantes son producto de sus antecedentes, de su experiencia y de sus valores.

Uno de los posibles resultados de los diferentes significados atribuidos a los acontecimientos puede ser el conflicto entre los participantes. Donde hay "sistemas competitivos de interpretación" (Silverman, 1970) los modelos subjetivos pueden tomar algunas de las características de los modelos políticos. Los individuos que tienen la misma interpretación pueden formar grupos que defiendan sus posiciones. Sin embargo, el conflicto es sólo uno de los posibles resultados y podría no ser considerado como una norma.

d. Los modelos subjetivos consideran la estructura esencialmente como un producto de la interacción humana más que como algo que está fijado y predeterminado. Los organigramas de la organización son contemplados como ficciones en cuanto que no permiten predecir la conducta de los individuos. Las teorías subjetivas rechazan la idea de que las personas están conformes con la estructura de la organización.

"Muchos directivos piensan que la estructura de las organizaciones es pre-existente, que todas las organizaciones tienen una estructura predeterminada dentro de la cual las personas encajan. No es así. La estructura es una simple descripción de lo que las personas hacen y de cómo lo cuentan; la estructura de la organización es una burda y simplificada descripción de los trabajos y de las relaciones. [...] Una estructura no puede ser impuesta en una organización, sólo puede derivar de lo que las personas hacen" (Gray, 1982).

Los modelos subjetivos cambian el énfasis de la estructura a la conducta y al proceso. La conducta individual refleja las cualidades personales y aspiraciones de los participantes más que los papeles formales que desempeñan. La naturaleza variable de la conducta humana refleja que las organizaciones son sujetos de cambio.

Los teóricos que defienden el enfoque humanista son especialmente críticos con aquellos enfoques que atribuyen características humanas a la organización o que miran la estructura como algo independiente de sus miembros.

e. Los modelos subjetivos enfatizan la importancia de los propósitos individuales y rechazan la existencia de fines institucionales. ¿Qué es una organización para tener algo semejante a un fin?, se pregunta Greenfield (1973).

El punto de vista de que la organización no tiene existencia propia independiente de sus miembros conduce naturalmente a que los individuos y no las organizaciones

tienen objetivos. La imagen de las organizaciones como entidades con la capacidad de fijar fines es tratada con desdén.

a. **Objetivos:** Los modelos subjetivos hacen hincapié en que los objetivos son de los individuos y no de la institución o de las subunidades de la misma. Los miembros de la organización están en condiciones de tener sus propios fines que intentan alcanzar en la institución. La noción de objetivos institucionales, capital en los modelos formales y democráticos, es rechazada como sugiere Coulson (1985):

"[...] No son las organizaciones sino los individuos los que quieren alcanzar sus fines y objetivos. [...] Los profesores, especialmente quizás los Directores, intentan conseguir sus propios fines en las escuelas, y muchos de ellos solo están conectados tenuemente con el proceso de enseñanza y aprendizaje. [...] Estos fines individuales se refieren a la autoestima personal, a la promoción profesional y a la satisfacción en el trabajo".

Los fines individuales, pues, pueden ser relacionados sólo tangencialmente con la organización. Frecuentemente no tienen que ver con las prácticas más importantes de la institución sino que reflejan los deseos personales de los directivos y de los individuos.

b. **Estructura:** Los modelos subjetivos consideran la estructura más como el resultado de la interacción de los participantes que como una entidad fijada que es independiente de las personas que la integran. La estructura, pues, es un producto de la conducta de los individuos y sirve para desarrollar las relaciones entre los miembros de la organización.

"[...] una estructura organizativa podría ser vista como algo construido y mantenido por las interacciones humanas. [...] La estructura es la descripción de la conducta más que el constreñimiento de ella; la estructura describe lo que las personas hacen y cómo lo cuentan" (Cuthbert, 1984, p. 60).

Los modelos formales y democráticos tienden a considerar la estructura como un aspecto fijo y estable de la organización mientras los enfoques subjetivos enfatizan los diferentes significados que los individuos colocan en ella.

c. **Entorno:** En los modelos subjetivos no se concede mucha importancia a las relaciones entre la organización y su entorno. El foco está en los significados atribuidos a los acontecimientos por las personas más que en la relación entre la organización y los individuos o grupos externos a ella. La idea de que los grupos externos ejercen una influencia en la institución tiene poca importancia ya que los modelos subjetivos manifiestan que las organizaciones no tienen existencia independiente a los individuos que la integran.

Cuando los modelos subjetivos negocian con el entorno todo el énfasis se pone en los eslabones de los individuos con las instancias externas más que en las influencias externas en la institución global.

d. **Liderazgo:** El concepto de liderazgo encaja difícilmente en el marco de los modelos subjetivos. Los individuos atribuyen significados a los acontecimientos y esto se aplica a todos los miembros según su posición en la organización. Las personas que ocupan los puestos de dirección tienen sus propios valores y creencias y se asume que tienen sus propios objetivos de la misma manera que los demás participantes. El gobierno puede ser entendido, pues, como la búsqueda de los propios intereses por parte de quienes dirigen la institución.

La diferencia entre los directivos y el resto de los participantes es que aquellos están en condiciones de imponer sus interpretaciones de los acontecimientos. El gobierno puede ser visto como una forma de control según la cual los directivos elevan sus significados a la categoría de la institución.

3.5. Modelos ambiguos

Los modelos ambiguos incluyen todos aquellos enfoques que hacen hincapié en la incertidumbre y en la impredecibilidad en las organizaciones. El énfasis se pone en la inestabilidad y en la complejidad de la vida de la organización. Estas teorías sugieren que los objetivos de la organización son problemáticos y que las instituciones experimentan dificultades para ordenar sus prioridades. Las subunidades son vistas como grupos relativamente autónomos que están débilmente articulados unos con otros y con la institución misma. La toma de decisiones tiene lugar en situaciones formales e informales en las que la participación es fluida.

La ambigüedad es una realidad prevalente de las organizaciones complejas como las escuelas y está particularmente acentuada en tiempos de cambio rápido.

La definición que propone Bush encierra las principales características de estos modelos:

"Los modelos ambiguos sostienen que la turbulencia y la impredecibilidad son las características dominantes de las organizaciones. No existe claridad acerca de los objetivos de las instituciones y sus procesos no son conocidos con exactitud. La participación en la política de decisiones es fluida por parte de los miembros que optan por quedarse dentro o fuera de la oportunidades de decidir".

Los modelos formales son asociados con un grupo de teóricos principalmente americanos que desarrollaron sus ideas en la década de los 70. Estaban insatisfechos con las explicaciones que realizaban los modelos formales. Las consideraban inadecuadas para muchas organizaciones y particularmente inapropiadas durante fases de inestabilidad.

March (1982) habla de realidades llenas de confusión en algunas tipos de instituciones:

"Las teorías subestiman la confusión y la complejidad que rodean la actual toma de decisiones. Están sucediendo muchas cosas; la tecnología está cam-

biando y está siendo pobremente comprendida; las alianzas, preferencias y percepciones están cambiando; problemas, soluciones, oportunidades, ideas, personas y resultados están mezcladas entre sí de tal forma que se hace incierta su interpretación y sus conexiones oscuras".

Las escuelas han sido caracterizadas por tener fines inciertos, tecnología problemática y participación fluida en la toma de decisiones. El entono cambia también sus demandas respecto a ellas. Todo ello lleva a March y Olsen (1976) a decir que *"la ambigüedad es la principal característica de la toma de decisiones en las organizaciones educativas públicas"*.

Estos son los más importantes rasgos de los modelos ambiguos que explican la dinámica de las organizaciones educativas:

a. Existe una falta de claridad acerca de los fines de la organización. Muchas instituciones tienen objetivos inconsistentes y opacos. Los modelos formales asumen que la organización tiene fines claros que guían las actividades de sus miembros. Las perspectivas ambiguas, por el contrario, sostienen que los objetivos son tan vagos que pueden servir para justificar cualquier tipo de conducta. Por eso puede suceder que los fines aparezcan claros solamente a través de la conducta.

Aunque la institución no tiene fines claros, los profesores, que trabajan buena parte del tiempo de forma aislada, pueden fijar sus propios fines y adecuar a ellos la naturaleza de sus prácticas. Como resultado de este enfoque individual, la escuela encuentra dificultad para plantear fines coherentes.

"[...] No está claro cuáles son los fines de la escuela. Los diferentes miembros de la escuela pueden tener diferentes fines, atribuir diferentes prioridades a los mismos fines o, incluso, ser incapaces de fijar fines que tengan un significado operativo. Así, mientras se espera que quienes trabajan en las escuelas podrían tener un fin global, es probable que el contexto organizativo de muchas escuelas realmente haga esto difícil o imposible. De ahí que las escuelas presenten una ambigüedad de fines" (Bell, 1980).

b. Los modelos ambiguos asumen que la organización tiene tecnología problemática en cuanto que sus procesos no son plenamente conocidos. Las instituciones no manifiestan claridad en el modo que las actividades permiten alcanzar los fines. Esto es particularmente claro en las instituciones que sirven a clientes particulares. En educación no está claro cómo los alumnos adquieren el conocimiento, y las estrategias del proceso de enseñanza están rodeadas de dudas y de incertidumbre.

"[...] Los profesores están frecuentemente inseguros acerca de lo que quieren enseñar a los alumnos, acerca de lo que los alumnos desean aprender y, sobre todo, de cómo aprenden. El proceso de aprendizaje es inadecuadamente entendido y por consiguiente los alumnos no pueden aprender adecuadamente mientras la tecnología básica disponible en las escuelas no es entendida ya que

sus objetivos son sólo vagamente reconocidos. [...] Mientras la tecnología sea oscura el proceso de enseñanza y aprendizaje estará nublado por la ambigüedad" (Bell).

c. Los modelos ambiguos sugieren que la organización está caracterizada por la fragmentación. Las instituciones están divididas en grupos que tienen una interna coherencia basada en valores y fines comunes. Los vínculos entre los grupos son tenues e impredecibles. Weick (1976) usa el término *loose coupling* para describir las relaciones entre las subunidades.

Las instituciones que atienden a clientes, como las escuelas, encarnan esta metáfora mejor que las fábricas de coches en las que las operaciones están reglamentadas y son predecibles. El grado de integración requerido en educación es marcadamente menor, por lo que la fragmentación persiste y se desarrolla.

d. La estructura es considerada problemática. Existe incertidumbre sobre el relativo poder de las diferentes partes de la institución. Las comisiones y los grupos formales tienen derechos y responsabilidades que se imbrican entre sí y con la autoridad asignada a los directivos individuales. El poder efectivo de cada elemento en la estructura varía según la situación y de acuerdo con el nivel de participación de los miembros de la comisión.

En educación la validez de la estructura formal como representación de la distribución de poder depende del tamaño y de la complejidad de la institución.

e. Los modelos ambiguos son particularmente apropiados para las organizaciones de profesionales que prestan servicio al cliente. En educación los alumnos demandan frecuentemente que se tomen decisiones, sobre todo donde existe una influencia directa en su experiencia educativa. Los profesores actúan con la responsabilidad de percibir las necesidades de sus alumnos más que con la preocupación de la supervisión directa de la jerarquía.

El hecho de que los profesionales tomen la iniciativa y de que no tengan que actuar necesariamente de acuerdo con las prescripciones, conduce a que las grandes escuelas sean adecuadamente consideradas como anárquicas.

"Creo que las organizaciones grandes y complejas, multifacéticas, las que se han expandido rápidamente o las que han cambiado son anárquicas. [...] Son organizaciones con un alto nivel de profesionalización entre sus miembros; el servicio que producen estas organizaciones crea una imagen de excelente empresa" (Enderud, 1980).

f. Las perspectivas ambiguas enfatizan el hecho de que la participación es fluida en la organización. Los miembros tienen que ver con la toma de decisiones, como sugiere Bell (1980):

"Por su misma naturaleza las escuelas incorporan y pierden un buen número de alumnos cada año y, recientemente, han experimentado un gran cambio en

los directivos. [...] La asociación entre los miembros es fluida en el sentido de que los individuos están dispuestos a participar en las actividades. El grado de compromiso puede variar según el tiempo y de acuerdo con la naturaleza de la misma actividad. Las escuelas están integradas por personas que salen y entran. La noción de integrante es, pues, ambigua".

g. Una nueva fuente de ambigüedad procede de las señales que llegan desde el entorno. Existen algunas evidencias de que las instituciones educativas están siendo más dependientes de las demandas del entorno. La continua incertidumbre sobre los niveles que hay que alcanzar hace a las escuelas vulnerables a los caprichos del poder central y local. Los padres están en condiciones de ejercer más poder. Las escuelas están abriéndose a la influencia de grupos externos.

En tiempos de cambio existen especiales dificultades para interpretar los mensajes procedentes del exterior. La incertidumbre acerca de la interpretación de las señales externas añade ambigüedad al proceso de toma de decisiones interno de la institución.

h. Los modelos ambiguos enfatizan el hecho de que las decisiones son frecuentemente improvisadas, no planificadas. Las perspectivas formales asumen que los problemas surgen, que se formulan diversas soluciones y que se elige la más apropiada. La solución elegida se lleva a la práctica y es evaluada a su debido tiempo.

Los modelos ambiguos dicen que esta secuencia raramente ocurre en la práctica. Además, el grado de acuerdo sobre los objetivos significa que la decisión no tiene una exclusiva focalización. Los problemas, las soluciones y los participantes interactúan y eligen de algún modo lo que emerge de la confusión.

i. Los modelos ambiguos hacen hincapié en las ventajas de la descentralización. Dada la complejidad y la impredecibilidad de la organización se sugiere que muchas decisiones podrían ser encomendadas a las subunidades y a los individuos. Los Departamentos son relativamente coherentes y pueden adaptarse rápidamente a las circunstancias cambiantes.

Las subunidades pueden ser más sensibles a las presiones externas y las decisiones descentralizadas impiden los retrasos y las incertidumbres asociadas con el nivel institucional. La autonomía individual y departamental son apropiadas para los profesionales que necesitan tomar decisiones en la negociación con los clientes. Los Departamentos con éxito están en condiciones de expandirse y avanzar mientras los más débiles pueden menguar o cerrar en tiempos de crisis.

a. **Objetivos:** Los modelos ambiguos difieren de otros modelos porque hacen hincapié en la naturaleza problemática de los fines. Las otras teorías pueden subrayar la importancia de las institución, de los grupos o de los individuos para definir la procedencia de los fines, pero para todas ellas son claros y identificables. Lo específico de los modelos ambiguos es que no sólo consideran vagos y confusos los fines sino que sostienen que no tienen capacidad para orientar la acción. Cohen et al. (1986) declaran:

"[...] Los acontecimientos no están dominados por la intención. Los procesos y los resultados muestran que no hay una relación cerrada con las intencio-

nes explícitas de los actores [...] la intención se pierde en el contexto dependiendo del flujo de problemas, soluciones, personas y elección de oportunidades".

Los teóricos de la ambigüedad argumentan que la toma de decisiones representa una oportunidad de descubrir los fines más que promover una política basada en la existencia de objetivos. La específica elección de una situación actúa como un catalizador que ayuda a los individuos a clarificar sus preferencias. *"La acción humana de actuar es, cuando menos, más un proceso para descubrir fines que para actuar en su consecución"*, dicen March y Cohen (1974).

Cutbhart (1984) dice que los fines en la educación sólo pueden llegar a ser claros después de que la decisión haya sido implantada y evaluada. Los fines son especulativos hasta que son confirmados por los resultados de la elección.

b. **Estructura:** Los modelos ambiguos consideran la estructura organizativa como problemática. Las instituciones son descritas como agregaciones de subunidades débilmente articuladas, por lo que la estructura es a la vez ambigua y sujeta al cambio. En muchas instituciones educativas y, por supuesto, en las grandes escuelas, la política está determinada por grupos más que por individuos. Los diversos grupos y las secciones de trabajo pueden ser consideradas como la estructura de la organización.

Enderud (1980) dice que la estructura organizativa puede ser objeto de una variedad de interpretaciones a causa de la ambigüedad y de la autonomía de los grupos que existe en muchas organizaciones amplias y complejas. Señala que existen varios factores que condicionan la interpretación:

- Habitualmente, las instituciones clasifican las responsabilidades según las áreas de decisión que son asignadas a grupos o a individuos. Un ejemplo obvio es la distinción que se hace entre las estructuras académicas y las de orientación. Sin embargo estas áreas de decisión no son planificadas claramente o sus intervenciones se superponen en ellas.
- Las actuaciones pueden ser más o menos importantes, urgentes o de largo alcance, de carácter administrativo o político, y así sucesivamente. Estas distinciones ofrecen también oportunidades de hacer diferentes interpretaciones.
- Las normas y las órdenes concernientes al proceso de las decisiones pueden ser poco claras. La elección de normas para la toma de decisiones es frecuentemente objeto de interpretaciones ad hoc.
- Las normas y las órdenes pueden no ser consideradas en algunas circunstancias. Muchas estructuras organizativas tienen elementos designados para negociar en situaciones de emergencia o de conflicto de procedimiento.

Otra fuente de ambigüedad en la estructura es el alcance de la participación. Algunos individuos en la institución tienen el derecho de participar en la toma de decisiones a través de los grupos o de las secciones de trabajo. Un principio básico de los modelos ambiguos es que la participación en la toma de decisiones es fluida y que los miembros de la institución no usan siempre su derecho a decidir.

c. **Entorno:** El entorno es una fuente de ambigüedad que añade impredecibilidad a la organización. Las escuelas tienen continuidad en la medida que son capaces de

satisfacer las necesidades del entorno. Por eso las instituciones educativas están obligadas a ser sensibles a los mensajes transmitidos por los grupos y los individuos. Bell (1980) manifiesta que las escuelas son progresivamente dependientes de los elementos de su entorno:

"Quizá sea necesario manifestar más claramente que las organizaciones, incluyendo las escuelas, funcionan algunas veces en un complejo e inestable entorno sobre el cual ejercen un pequeño control que es capaz de producir efectos penetrando las más fuertes y más selectivas fronteras".

Un entorno turbulento combina con la ambigüedad interna para confirmar que la organización de las instituciones educativas es una actividad arriesgada y cambiante.

d. **Liderazgo:** En un clima de ambigüedad las tradicionales ideas de liderazgo requieren modificaciones. Los comportamientos impredecibles de la institución anárquica genera dificultades para el directivo y sugiere una diferente concepción de la organización de las escuelas. Según Cohen y March (1974) los directivos presentan cuatro ambigüedades fundamentales:

- Ambigüedad de propósitos porque los fines de la organización no son claros. Y si no hay fines claros los directivos parten de unas bases inadecuadas para analizar las acciones y los logros.
- Ambigüedad de poder porque es difícil realizar una clara estimación del poder de los directivos. Los Directores tienen una autoridad que nace de su posición como responsables formales de sus instituciones. Sin embargo, en una impredecible situación la autoridad formal es una guía incierta para el poder de los directivos. Las decisiones surgen de un complejo proceso de interacción.
- Ambigüedad de experiencia porque en situaciones de incertidumbre, los directivos no están en condiciones de aprender de sus acciones. Los cambios, las influencias externas y la novedad de las situaciones imprevisibles hacen que la experiencia no sea una buena guía para la acción.
- Ambigüedad de éxito porque es difícil medir los logros de los directivos. Estos han accedido a los puestos de responsabilidad después de haber tenido éxito como profesores o jefes de Departamentos, están familiarizados con el éxito. Sin embargo, la ambigüedad de propósitos, del poder y de la experiencia hace que sea difícil diferenciar el éxito y el fracaso como directivos.

CAPÍTULO VIII

TRILOGÍA CONTEMPORÁNEA DE ENFOQUES SOBRE ORGANIZACIÓN ESCOLAR

"Un maestro hacía justicia entre dos partes en presencia de sus discípulos. Al primero que expuso su caso, el juez, tras una larga reflexión, decidió concederle la razón. Cuando el segundo terminó de hablar en su favor, el juez, después de haber reflexionado le dio asimismo la razón. Los discípulos se mostraban sorprendidos ante un maestro que concedía razón a dos versiones antagónicas de los mismos hechos. A ellos, el juez, tras una nueva y larga reflexión les respondió: en efecto, también vosotros tenéis razón" (Henri Atlan, del Talmud).

Tomado de ETKIN, J.E. (1993): *La doble moral de las organizaciones*. McGraw-Hill. Madrid.

La realidad cambia constantemente. Y también la forma de entenderla y explicarla. Los incesantes y acelerados cambios sociales, económicos, políticos y educativos han hecho que la práctica de la Administración educativa sea cada vez más compleja y más exigente.

El importante desarrollo que ha cobrado la educación formal y la expansión del aparato administrativo ha ido haciendo más problemática la práctica y más intrincada la teoría que la explica.

"¿Es posible que un sistema de administración sea verdaderamente educativo? Si fuese así, ¿a qué podría parecerse un sistema de administración educativa? Si los sistemas administrativos suelen estar interesados por la capacidad productiva de la organización económica o la capacidad de dirección de la organización política, ¿pueden tener algo más que relaciones adversas con siste-

mas de educación interesados por el aprendizaje, la motivación y el cultivo de normas y valores relacionados con el desarrollo social?" (Bates, 1994).

Beare (1982) dice que el sistema educativo se encuadra actualmente en un movimiento de libre mercado. La productividad se plantea como uno de los objetivos esenciales. La competitividad intra y extraescolar se convierte en una obsesión. La antigua preocupación por la igualdad de oportunidades ha cedido paso a la búsqueda de la calidad de la enseñanza. Un concepto de calidad asentado en los resultados y en la superación de las pruebas homologadas en condiciones de aspirar al máximo de libertad y de ambición en el sistema. La obsesión por la eficiencia (Gimeno, 1982) penetra la escuela desde las presiones sociales que hace suyas también la administración educativa.

Las escuelas son eficaces porque sus estudiantes alcanzan logros académicos con rapidez, seguridad y ventaja. Incluso se plantea un sistema de ayudas a quienes mejores resultados obtienen, sin reparar siquiera, que mucha parte de la ventaja obtenida está en las condiciones del comienzo y en los apoyos marginales a la institución.

Bernstein (1990) dice que los alumnos desfavorecidos tienen un importante problema al no disponer en sus casas de un ambiente adecuado, de unas ayudas eficaces y de un clima de trabajo y de estímulo. Dado que el ritmo que se necesita para avanzar en la escuela es tan rápido que basta el tiempo de escolarización, los que no tienen en sus casas la sucursal de la escuela se ven castigados y nuevamente desfavorecidos.

"A medida que van creciendo, los niños deben hacer cada vez más tareas en casa, de este modo, recae sobre la familia la tarea de velar porque el niño tenga tiempo en la casa para hacer los deberes; la familia debe asimismo tener control efectivo sobre las actividades de los niños de la misma edad que el alumno. El trabajo que el niño debe realizar en la casa es, obviamente, sus deberes, las tareas. La base de las tareas, lo que las hace posible, es, normalmente, un libro de texto. Pero este libro de texto necesita un contexto, un contexto pedagógico oficial en el hogar. Y este contexto es el espacio, un espacio silencioso que no se consigue en las casas pobres. Tampoco pueden disponer de este tiempo los niños, puesto que con frecuencia el tiempo debe destinarse a un trabajo remunerado, la práctica curricular de la calle".

Estas cuestiones no preocupan mucho desde una concepción de la Administración educativa basada en el eficientismo y la tecnología.

La prescripción minuciosa, la acaparación de poderes, el control rígido (a través de fórmulas visibles e invisibles, cotidianas u ocasionales), hace que se tenga que planear de forma constante y crítica el papel de la Administración educativa.

La pretendida neutralidad de las medidas, la aparente científicidad de sus postulados, las declaraciones de principios, hace que algunos teóricos y muchos ciudadanos piensen que se trata de una ciencia rigurosa y una aséptica técnica de funcionamiento y desarrollo.

La modernización de los espacios, los cambios de estructura del sistema, la renovación pedagógica regulada no siempre tiene que ver con la esfera de los valores. Es más, a veces puede resultar directamente lesiva respecto a ella. O, si no directamente, de forma secundaria y progresiva.

Papagiannis (1986) comenta con acierto que el sistema hace que muchas reformas, emprendidas para favorecer a los más desfavorecidos acaban beneficiando a los más favorecidos.

Es cierto que muchos profesionales han visto en la Administración educativa la fuente de todos los males y el monstruo de mil cabezas que siempre se hace inasible y que sirve de excusa para todo tipo de actitudes y de comportamientos. No es menos cierto que ha faltado una rigurosa postura crítica y una teoría consistente que permitiera la justa interpretación del fenómeno administrativo.

Existe una forma tradicional de entender la Administración educativa. Un paradigma que se sustenta en una mezcla de teorías.

"Las teorías comparten muchos supuestos. Asumen que las organizaciones tienen unos objetivos que sus miembros se afanan por alcanzar, que existe un acuerdo sobre las funciones y el conjunto de expectativas de sus miembros (la dimensión nomotética), que la conducta se rige más o menos por un conjunto de normas (estructura burocrática), que la toma de decisiones es un proceso sistemático, que sólo se hace uso del poder legítimo, y que el mérito prevalece sobre la política. La administración, las organizaciones y su comportamiento se rigen esencialmente por un orden y una racionalidad... (y funcionan) independientemente de los individuos que las dirigen" (Griffiths, 1977).

La teoría tradicional sobre la organización educativa adolece de algunos inconvenientes que deseo subrayar, aunque sin desarrollarlos ampliamente:

- a. El conocimiento válido sobre la organización es objetivo, por lo que es preciso cuidar que no se vea distorsionado por los valores, por las actitudes y por las creencias del teórico o del investigador. La validez de ese conocimiento ha de apoyarse en evidencias palmarias y en hechos comprobables.
- b. El saber administrativo es neutral, no está sujeto a la subjetividad de la ideología, a las determinaciones políticas o a los puntos de vista interesados.
- c. El conocimiento es universalmente válido y se construye sobre axiomas que no tienen un carácter ambiguo y problemático.
- d. El conocimiento sobre la administración está encaminado a la consecución de los fines y tiene un carácter instrumental respecto a la consecución de los mismos.

Los modos simplificados de estudio de las organizaciones se han mostrado claramente insuficientes para su explicación y comprensión porque:

- a. No explican las conductas que se producen en el interior de las organizaciones.
- b. No dan solución a los problemas complejos que padecen las escuelas.

- c. No tienen en cuenta su carácter conflictivo y la red de tensiones que existen dentro de ellas.
- d. No valoran los muchos elementos no racionales y contradictorios que existen en su seno.
- e. No contemplan la naturaleza cambiante de las relaciones de autoridad.
- f. No tienen en cuenta el influjo poderoso de cada contexto y de cada cultura.

Ante la insuficiencia de la teoría tradicional han surgido nuevos enfoques que se han focalizado en algunas de las vertientes más significativas. Los nuevos paradigmas (Schwartz y Ogilvy, 1979), que denominan emergentes, contienen siete aspectos clave que modifican el mapa de la realidad científica.

a. De un mundo simple y probabilístico se pasa a un mundo complejo y diverso; no se puede tratar la realidad como una serie de elementos y procesos que pueden ser reducidos a leyes acerca de las relaciones. No es suficiente una simple adición o agregación de unidades simples. Un sistema no es meramente la suma de unidades más simples. No hay entidades separadas que posean idiosincrasia y dinámica independientemente de su específica totalidad.

b. Del concepto de jerarquía se pasa al de heterarquía. Del viejo concepto jerárquico piramidal de las leyes de la ciencia natural o social, se va creyendo en la diversidad y en la pluralidad. La clave del mundo son los conceptos de influencia interactiva, obligaciones mutuas, intereses simultáneos y reciprocidad de factores. El orden heterárquico es una red de fuerzas e influencias mutuas.

c. De la imagen de un universo mecánico o cuasimecánico se pasa a la metáfora holigráfica. El mundo, que es complejo y heterárquico, es una creación de constante diferenciación e interacción. En la metáfora del holograma, cada parte contiene información acerca del todo y puede ser usada para reproducir la imagen original entera. Las nuevas metáforas tienen que ver con la incertidumbre y la impredecibilidad.

d. De la imagen del universo determinado se pasa a otro indeterminado. El mundo social, por ejemplo, no es predecible o controlable. El futuro es ambiguo y las condiciones o la naturaleza de los acontecimientos sólo en parte pueden ser comprendidas como resultado de nuestras elecciones.

e. De la creencia en la causalidad directa se pasa a la de una causalidad mutua. De los modelos "si...entonces..." de la filosofía positivista, hay que pasar a los modelos que implican una simbiosis y no linealidad en sistemas tales que A y B no pueden ser considerados como una simple causa y efecto, o esta distinción no está bien predeterminada.

f. De la metáfora de la reunión (esto es, de la construcción de un complejo sistema desde una serie simple de unidades) se pasa a la de la morfogénesis entendida como creación de una forma nueva. La naturaleza del cambio es espontánea, impredecible y discontinua

g. De la pura objetividad -la postura que había sido considerada como una de las características claves del científico o investigador- se pasa a la *perspectividad*. Se comprende que es imposible ser objetivo o neutral en las investigaciones, experimentos, métodos o procesos racionales.

"Comprender algo exige comprometerse con ello, de tal forma que se vea en el contexto de nuestro interés y perspectivas múltiples, para que nosotros no quedemos ciegos por nuestros propios sesgos" (Schwartz y Ogilvy, 1979).

El análisis de estas características que atinadamente comenta Borrell (1989) muestra cómo se atraviesa el puente de los paradigmas. Los presupuestos básicos se modifican, las concepciones fundamentales cambian, los presupuestos varían desde una orilla a la otra, a través de un proceso lento, complejo y multiforme.

Quiero referirme aquí a una trilogía de enfoques que, de forma casi recurrente, se está utilizando actualmente para el análisis de las organizaciones.

1. LA RACIONALIDAD TÉCNICA EN LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

Los enfoques más tradicionales de la organización se basan en la ciencia empírico-analítica. Algunos autores se refieren a ellos enmarcándolos dentro del positivismo o positivismo lógico (Fay, 1975; Culberston, 1981). Otros les atribuyen denominaciones distintas como funcionalistas (Puttman, 1983; Foster, 1983), tradicional (Peterson, 1985), de mantenimiento (Hoyle, 1986), establecido (Allison, 1983)... En estos enfoques se viene a decir que el conocimiento de la realidad es objetivo, que el análisis ofrece *una imagen neutral de los hechos*, completamente independiente de quienes lo elaboran y utilizan. La realidad puede descomponerse en múltiples variables entre las que pueden descubrirse nexos causales que explican su funcionamiento. El rigor del conocimiento se basa precisamente en el rigor de las mediciones, en las exigencias de neutralidad que requiere y la asepsia técnica con que se aplican los métodos de análisis.

Las verificaciones se realizan de forma empírica y, de alguna manera, son comprobables por cualquier investigador que trabaje con rigor. La realidad, explorada de forma objetiva, es la misma y de ella sólo se pueden obtener las mismas verdades.

Las mismas normas y principios que rigen el conocimientos en las ciencias físicas se aplican al conocimiento que se refiere a las organizaciones. El apelativo de científico se atribuye al conocimiento revistiéndolo ya en su aspecto lingüístico de un ropaje objetivo y riguroso.

La cuantificación es el modo más preciso de explorar científicamente la realidad escolar.

"La ciencia (desde la perspectiva de la racionalidad técnica) es dinámica y acumulativa, ya que el resultado de la experimentación y de la observación es un proceso continuo de rechazo o de confirmación de las proposiciones y de generación de otras nuevas. El criterio de verdad para cualquier afirmación es si se corresponde o no con los hechos empíricamente determinados. La causalidad sigue un proceso lineal: se trata de una dirección en sentido único desde la variable independiente a la variable dependiente" (England, 1989).

La ciencia de la organización es considerada como un sistema de conocimientos neutral, al que no afectan los intereses políticos o ideológicos ni de las personas a quienes se investiga no de los propios investigadores.

Para la ciencia positivista son los aplicadores de la misma los que pueden utilizarla de manera subjetivista y negativa. Pero la ciencia en sí misma es aséptica. La ciencia no está afectada por valores sociales o políticos. La ciencia no prescribe, describe rigurosamente. No indica lo que se debería hacer. En definitiva, existe una separación tajante entre teoría y práctica, entre hechos y valores. Ninguno de los elementos constituyentes de la ciencia hace que sea utilizable de un modo u otro, dado su carácter neutral y aséptico.

Desde esta perspectiva es posible generalizar los resultados, predecir los fenómenos y manipular las variables. Es precisamente su utilidad técnica lo que da valor al conocimiento científico.

"La estructura lógica de la ciencia empírico-analítica, en la que incluyen sistemas hipotético deductivos y modelos causales, significa que la realidad está constituida según formas particulares de experiencia y de acción: significa exactamente, la posibilidad de la predicción: significa, exactamente, la posibilidad de la predicción y la manipulación de la vida social" (England, 1989).

Al descubrir, a través del control de variables, la relación causal entre las mismas, la ciencia de la organización ofrece la información que posibilita el control de los resultados de la acción, la consolidación de un determinado estado de cosas y la predicción de lo que tiene que suceder.

"Es su concepción (instrumental) de la relación de la teoría con la práctica, la que establece el significado del concepto científico de verdad y, por consiguiente, la que establece las condiciones para que una explicación científica sea válida" (Fay, 1975).

La racionalidad instrumental en la concepción de organización educativa lleva a pensar que las acciones planificadas según los presupuestos de la teoría científica producirán los efectos pretendidos. Unos determinados medios, unos determinados presupuestos, elegidos de forma rigurosa, producirán (y ésta es su función instrumental) los fines que se han planificado y previsto. El control que facilita y permite la ciencia hará también posible, mediante un mecanismo de retroalimentación, comprobar la presencia de los cambios esperados.

El conocimiento científico, desde la perspectiva de la racionalidad técnica, ofrece un caudal de datos desde los que se derivarán los principios de intervención, de manera cuasi-mecánica. Este conocimiento, elaborado por expertos, es utilizado para dirigir técnicamente la acción.

Las teorías asentadas en la racionalidad instrumental se basan en unos supuestos que, aplicados a las escuelas, se podrían sintetizar en los siguientes (Gorizález, 1990; 1994):

- Las organizaciones son entidades reales, que existen objetivamente, al margen de los individuos que las integran y de la dinámica en la que se desenvuelve. De esta manera pueden ser estudiadas como la realidad físico-natural, pueden aislarse sus variables y analizarse los procesos causales que se dan en ellas.
- Las organizaciones persiguen metas explícitas, compartidas y fácilmente objetivables, de tal manera que pueden estudiarse los medios más pertinentes para alcanzar esos fines.
- Las estructuras formales, los procesos organizativos, los comportamientos institucionales pueden ser fácilmente modelados, predichos y medidos.

Añadiría un supuesto más, que se deriva de los anteriores, a saber:

- La evaluación de las organizaciones puede realizarse de forma científica midiendo los objetivos alcanzados y cuantificando la eficacia de los resultados obtenidos.

Basta dar un vistazo a algunos libros de Organización Escolar para comprobar cómo funciona este modo de entender la escuela: organigramas que reflejan la estructura jerárquica y la red de relaciones, cuadros en los que se pueden ver los inputs y los outputs, diagramas en los que puede observar el flujo marcado por la retroalimentación, líneas que reflejan los mecanismos de coordinación vertical y horizontal.

La suposición de que las estructuras, las funciones, los papeles y las actividades forman un entramado racional que permite alcanzar los fines a través de los medios propuestos, hace que se intente gobernar la escuela desde fuera, contemplarla en sus mecanismos de actuación y evaluar sus resultados de forma mecanicista.

La escuela, entendida como una organización formal, como una burocracia en la que predominan las estructuras los planteamientos formalizados puede ser estudiada como una máquina, como un organismo, como un cerebro... (Morgan, 1986). En algunas metáforas de la escuela puede verse explicitado este componente positivista de la explicación y de la normativización.

La formación de los gestores y organizadores tendrá una secuencia similar. La explicación de los principios y de los hallazgos científicos será transmitida en cursos y libros para su aplicación por los prácticos que están en contacto directo con la acción. El puente entre la teoría y la práctica es la ciencia del experto y el experto mismo como generador y transmisor del conocimiento científicamente elaborado. Los programas de formación de organizadores asentados en el modelo de racionalidad técnica centran sus objetivos en el dominio de una serie de técnicas con las que será posible alcanzar los fines de la institución. La teoría proposicional basada en la investigación presenta al práctico el bagaje de medidas encaminadas a conseguir los fines propuestos.

"En estas coordenadas, las diversas líneas y temas de investigación sobre las escuelas se desarrollan sobre la concepción de la organización escolar como una realidad objetiva, lineal, neutral, que funciona racionalmente. Como tales,

las organizaciones escolares podrían ser sometidas a estudio científico -al igual que otros fenómenos físico naturales- con la pretensión de ir elaborando un conocimiento científico y riguroso que posibilite descubrir las leyes y regularidades que expliquen el funcionamiento de las organizaciones educativas" (González, 1994).

A través de ese conocimiento se considera posible aumentar el control de la organización, regular científicamente el funcionamiento y conseguir mayores niveles de eficacia (Rizvi, 1985).

La ciencia de la organización viene dada, es absoluta (frente al relativismo de la subjetividad y de los valores) y se convierte en el punto de referencia de la eficacia y de la eficiencia. El norte lo marca el conjunto de conocimientos rigurosos emanados de la investigación. Una vez que la ciencia revela el conocimiento verdadero de las organizaciones, éste se convierte en la referencia inevitable para la acción correcta y eficaz. De modo que la neutralidad y el rigor tienen camino de ida y vuelta. Es aséptico el investigador que indaga y es aséptico el aplicador que utiliza los hallazgos científicos en aras de la consecución de los objetivos.

"La lógica del positivismo aboca en un absolutismo científico, según el cual la ciencia empírico-analítica es la única fuente de conocimiento verdadero sobre el hombre y sobre la sociedad. Tal absolutismo se corresponde no tanto con una racionalidad técnica como con una ideología tecnocrática" (England, 1989).

England habla de ideología tecnocrática en dos sentidos diferentes. En primer lugar, porque conforma el conjunto de creencias y asunciones que las personas utilizan para dar sentido a su experiencia, para organizarla y para dirigirla. La conciencia tecnocrática se manifiesta de forma clara en el lenguaje (se habla de inputs, output, sistema, base de datos, eficiencia, control, variables, retroalimentación...). En segundo lugar, es una ideología en el sentido de que, al establecer que la gestión y la organización deben basarse en la eficiencia racional, reduce la toma de decisiones a un problema técnico. Hay que conocer la información, hay que aplicar las técnicas instrumentales y hay que comprobar la eficacia de la acción. En definitiva, en la toma de decisiones es innecesario el debate político.

El hecho de reducir la toma de decisiones a un problema técnico hace que sea cuestión exclusiva de expertos y de legisladores. Al pueblo y al práctico se le hurta el debate sobre intereses, valores y expectativas, ya que se trata del conocimiento riguroso de los hallazgos científicos y de su aplicación instrumental a la solución de problemas o a la dirección de la práctica.

Los científicos se convierten en servidores de los gobernantes. Los expertos elaboran las teorías que entregan a quienes se las demandan. Los gestores se *lavan las manos* desde el punto de vista político y ético ya que actúan según las conclusiones rigurosas de la ciencia. La distribución de recursos, la organización de los centros, el

diseño del currículum se convierten en indiscutibles al ser aplicaciones racionales de los principios científicos.

La concepción técnica de la ciencia de la organización favorece el statu quo, ya que se parte de absolutos sobre la explicación de la realidad y se despoja a la teoría de sus componentes éticos y políticos.

"La ingeniería social, o la política tecnicista, refuerza los valores de la sociedad industrial, particularmente los de racionalidad económica y una concepción instrumental de las personas. Legitima la sociedad industrial por otra razón también. La ciencia social positivista, base de la ingeniería social, sólo se ocupa de comprender lo que es, y no lo que debiera o pudiera ser. Por esta razón, materializa el ordenamiento social existente. Por consiguiente la toma de decisiones y la administración, en una visión tecnicista de la práctica, al tratar ese ordenamiento social como algo no problemático, y las relaciones que lo gobiernan como naturales, establece una predisposición ideológica en favor del statu quo" (England, 1989).

La ciencia social positivista actúa en favor de los grupos dominantes por múltiples caminos: En primer lugar, son los gobernantes los que seleccionan a los grupos de expertos que han de analizar e investigar la práctica para llegar a los hallazgos pertinentes. En segundo lugar, son ellos los que han de tomar decisiones basadas en los hallazgos pretendidamente neutrales y, por consiguiente, favorecedores de la situación (no de una forma caprichosa sino racional). En tercer lugar, porque la búsqueda de la eficacia hace que se apliquen aquellas medidas que favorecen a quienes están en mejores condiciones de alcanzarla.

Habermas (1982,1989) critica especialmente una visión de la ciencia autocomplaciente, señalando que desconsidera tres críticas básicas. En primer lugar, que la propia observación (sobre la cual descansa la ciencia positivista) lejos de ser pura y aséptica está mediatizada y condicionada por los intereses, los aprioris y la ideología del observador. En segundo lugar, que el conocimiento no se construye sólo a través de los datos recogidos con esa pretendida objetividad, sino que es una construcción social y está condicionada por la cultura. En tercer lugar, no da cuenta del proceso de reflexión y no admite lo incompleto de la teoría.

La obra *Conocimiento e interés* constituye una crítica al positivismo y a su condición reduccionista de la razón y su pretensión de cientifismo puro, riguroso y aséptico.

2. LA RACIONALIDAD PRÁCTICA EN LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

La concepción interpretativa de la Organización Escolar ha surgido no hace muchos años de tres reacciones distintas y complementarias:

a. La crítica a la perspectiva positivista que tiene vertientes débiles al no poder explicarse ni mejorarse desde sus presupuestos el funcionamiento de las escuelas, ya

que la fragmentación en variables impide la comprensión global y la separación que establece entre hechos y valores, resulta insuficiente y empobrecedora. Esta crítica comenzó a realizarse hace ahora veinte años en el artículo de Greenfield publicado en 1974 y que lleva por título "*Theory about Organizations: A new perspective and its implications for Schools*" (Greenfield, 1984).

b. La diferencia que existe en el funcionamiento de las escuelas como instituciones específicas frente a las organizaciones industriales y comerciales sobre las que habían versado los primeros estudios teóricos. Las teorías generales no son fácilmente aplicables a organizaciones concretas y, mucho menos, si son de naturaleza tan diferente como una fábrica y una escuela.

c. La investigación de carácter micropolítico que se ha realizado en la escuelas y que ha permitido descubrir muchas claves de su funcionamiento y de su dinámica. El análisis de la escuela como una *construcción cultural*, dinámica, llena de expectativas, penetrada por valores, sujeta a conflictos, condicionada por el contexto, rompe la concepción de la escuela como una institución regida por leyes universales y asentada en patrones formales estables.

La premisa básica de la concepción interpretativa de la organización escolar es que la comprensión de las instituciones educativas se realiza gracias al significado que los sujetos atribuyen a las relaciones, a las estructuras, a las normas, etc. Para entender la realidad hay que traspasar la capa superficial de los hechos, trascender lo que ocurre, dar cabida a las interpretaciones subjetivas de las personas que viven dentro del marco de la organización.

No importa tanto la dimensión estructural y formal de la escuela cuanto el modo de vivirla y de entenderla de quienes trabajan en ella. Lo que importa es el significado de los papeles, de las acciones, de las iniciativas, de expectativas, de los conflictos...

"Desde esta perspectiva se asume que la realidad social no es algo objetivo, externo e independiente del individuo sino, más bien, una construcción social elaborada a través de experiencias subjetivas de las personas y de sus interacciones con los demás. En este sentido la realidad organizativa no vendría constituida tanto por acontecimientos objetivos, observables, externos al propio sujeto, sino por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por sus miembros, a través de sus interacciones e interpretaciones en un contexto social dado. Así, las organizaciones no son entendidas como entidades reales y estructuras objetivas sino, más bien, como artefactos culturales" (González, 1994).

La importancia concedida a las interpretaciones, a las percepciones, significados, símbolos, conducen a una concepción de la escuela alejada del modelo racionalista. Y así se considera que:

a. La escuela tiene un alto grado de impredecibilidad porque, aunque todas estén sujetas a las mismas leyes y a idénticas prescripciones, cada una las encarna de una forma diferente. Aunque todas se rijan por las mismas leyes, cada sujeto que las acata o

que las transgrede tiene su peculiar visión de ellas y de la actitud que mantiene respecto a su cumplimiento.

b. La escuela tiene una multiplicidad de fines, no un fin único, claro y compartido. Cada uno de los integrantes tiene una visión peculiar de lo que es la escuela y también, por supuesto, de lo que él está haciendo en ella.

c. La escuela tiene un carácter dinámico, cambia y se renueva. Lo que hoy parecía una balsa de aceite se convierte en un mar agitado al aparecer en el seno del grupo un conflicto interpersonal.

d. La escuela está construida por una red de relaciones marcadas por las vivencias subjetivas de cada persona y de cada grupo. La pretendida objetividad que preside el planteamiento positivista no es ni siquiera posible en una institución en la que trabajan personas diversas con intereses a veces contrapuestos y con sistemas de interpretación de la realidad que pueden ser contradictorios.

e. La escuela es una institución concreta. Esta idea se contrapone con la que considera a la escuela como una organización abstracta, uniforme, regulada inspirada en los mismos presupuestos y regida por idénticos patrones.

f. La escuela es una institución que tiene fines ambiguos, difusos, problemáticos e incluso contradictorios. No existen unos fines claros, compartidos y manifiestos como puede desprenderse del enfoque instrumental de la escuela. Este hecho hace que la organización sea también problemática.

g. La escuela es una institución de tecnología problemática. Frente a la inequívoca relación entre medios y fines que plantea la concepción racionalista, la corriente interpretativa defiende que en la escuela no se produce de forma clara esa relación causal. Como apunta Tyler (1991) en su excelente obra sobre la organización escolar, en la escuela no sucede que *si A, entonces B* sino que *si A, entonces B, quizás*.

h. La escuela es una institución débilmente articulada (Weick, 1976). Aunque todos los elementos que constituyen la organización escolar son interdependientes, no lo son en tal medida que se produzca entre ellos un ensamblaje potente. La autoridad no funciona como elemento fuertemente aglutinador y la tecnología no garantiza la causalidad entre los medios empleados y los fines perseguidos.

i. La escuela es una institución en la que domina el celularismo. Cada uno de sus miembros tiene asignados unos cometidos y, desde su parcela espacial y disciplinar, interviene sobre los destinatarios, haciendo problemática la concepción globalizadora de la acción.

j. La escuela es una realidad dominada por los símbolos compartidos que provienen de la interacción que se produce entre sus miembros y de las interpretaciones que se negocian en el marco de la actividad cotidiana.

k. La escuela es una realidad subjetivamente construida por las personas que la integran y que la van desarrollando y manteniendo a través de interacciones, modos comunes o conflictivos de interpretación y comprensión de la experiencia organizativa (Smircich, 1983a 1983b, 1983c).

La teoría interpretativa no entiende la escuela como una estructura formalizada en la que existen funciones, papeles, normas, reglas al margen de las personas que trabajan y se relacionan en ella.

Greenfield (1984) insiste en la consideración de la escuela como una construcción cultural:

"La idea de las organizaciones como realidades no naturales significa que están basadas en significados, en intenciones, en acciones y experiencias humanas. Las organizaciones son, por tanto, artefactos culturales; son sistemas de significado que sólo se pueden comprender a través de la interpretación de los significados".

Más que una cultura única de la escuela, podríamos hablar de diversas subculturas que conviven en el marco de la misma organización. No sólo referidas a los diversos estamentos sino dentro de los mismos.

A esta concepción interpretativa de la organización escolar se le ha llamado también hermenéutica. Podemos definir la hermenéutica como *"la ciencia de la interpretación o la fenomenología de la comprensión"* (Van Manen, 1977). La comprensión de la organización escolar se deriva de la interpretación que los protagonistas hacen de sus prácticas, entendidas como mecanismos de acción social compartida.

Existen estructuras formales, reglas generales y comunicaciones sociales en el marco de la organización, pero cada individuo y cada grupo en su contexto concreto, en un momento determinado dan vida a esas estructuras e interpretan esas reglas desde sus códigos de valores y de símbolos. Las comunicaciones están en una permanente situación de negociación y de renegociación, de modo que es necesario estar en el contexto para poder comprender cómo funciona la organización escolar. Para *hacer visible lo cotidiano* (Santos Guerra, 1990), hay que contar con los protagonistas de la acción en el contexto concreto y dinámico en el que se realiza.

Las motivaciones, las expectativas, las intenciones de los protagonistas son determinantes para la comprensión, al margen de la superestructura que determina formalmente lo que las escuelas deben ser.

"La hermenéutica, al posibilitar el conocimiento de las intenciones de las personas y la interpretación de las acciones y las situaciones y de las reglas que rigen su interacción social, hace posible la comunicación o, en cualquier caso, ayuda a superar las deformaciones que en ella puedan darse. Mientras que la ciencia empírico analítica presupone una acción instrumental, la ciencia interpretativa implica una acción comunicativa... Al presuponer una acción comunicativa, la ciencia interpretativa incorpora una racionalidad práctica aplicada a promover una comprensión mutua de las acciones, las experiencias, las percepciones y las preconcepciones" (England, 1989).

En la práctica cotidiana los hechos y los valores están entremezclados, constituyendo una falacia la pretensión de separarlos de forma tajante. La práctica que se realiza en las organizaciones es una práctica moral y, por consiguiente, la pretensión de

establecer una dinámica instrumental medios/fines rompe la pregunta sobre la ética de los medios.

La concepción sobre la sociedad, sobre la escuela, sobre la educación y sobre la ética que ha de inspirar las relaciones humanas es esencial para entender lo que sucede en el marco de las organizaciones educativas.

3. LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA COMO PRÁCTICA CRÍTICA

La ciencia social crítica no acepta el planteamiento del positivismo que sostiene que el conocimiento es objetivo y que elabora proposiciones de ley sobre la realidad social, ignorando la existencia de valores (a veces contrapuestos) y de intereses y presiones muy diversas. De esta forma el conocimiento empírico puede reflejar modelos de dominación como si fueran dados y cohesionar estructuras de privilegios como si fueran la única de las posibilidades existentes. *Las cosas son objetiva y rigurosamente así*, vendría a decir la ciencia de manera incontestable.

"A dicho conocimiento (se refiere al conocimiento empírico) como objetivo equivale a hipotecar la posibilidad de transformar la situación, a materializar las relaciones de autoridad, que son una fuente de sufrimientos para los menos privilegiados, y a impedir que se manifiesten en la vida social los valores de justicia, igualdad y autodeterminación. Desde este punto de vista, el conocimiento empírico-analítico es ideológico" (England, 1989).

La concepción crítica de la organización escolar pone en entredicho la dimensión instrumental, se interroga por la relación entre medios y fines desmontando la pretensión de identificarlos. Entendiendo la práctica organizativa como una práctica moral y social pone el énfasis en la naturaleza de los medios. Al otorgar sentido moral a la organización escolar cuestiona la eficacia y el control como problemas técnicos de carácter aséptico.

Foster (1986), en un interesante capítulo, plantea cinco cuestiones que constituyen el eje de la perspectivas críticas:

- a. Ponen el énfasis en el carácter elitista de las organizaciones modernas.
- b. Prestan atención a los temas de conflicto de clase social como uno de los núcleos de la emancipación.
- c. Consideran el poder como moneda corriente de las dinámicas organizativas.
- d. Ponen el acento en el contexto social e histórico de la acción.
- e. Usan metodologías no positivistas para la comprensión y la investigación.

Camp Yeakes (1990) señala las graves limitaciones que teorías anteriores habían tenido al estudiar e investigar la dinámica organizativa:

"Antes de las contribuciones de los teóricos críticos se omitieron rutinariamente explicaciones de cuestiones organizativas que suponían poner de mani-

fiesto: 1) cómo algunos individuos y grupos tienen acceso a recursos y otros no; 2) por qué algunos grupos están superrepresentados y otros no; 3) por qué ciertas influencias prevalecen y otras no. La posesión de bienes y recursos, poder y control social en cantidades diferentes por varias por varias personas o grupos dentro de una organización son fenómenos que nuestras teorías organizativas basadas en el marco positivista, no explican".

La teoría social crítica pone también en solfa la concepción hermenéutica o interpretativa de la organización por considerarla incapaz de ofrecer la base sobre la que juzgar las diferentes tradiciones normativas. La ciencia social crítica trasciende esas condiciones para una comunicación sin distorsiones, y porque ofrece una metodología para dar justificación a las normas.

La ciencia social crítica percibe en la práctica organizativa tensiones, conflictos, intereses, luchas y presiones. Nada es inocente en la organización escolar. Los mecanismos de dominación y de opresión se instalan en la realidad, aunque no parezcan explicitados en las intenciones y en las teorías.

La organización es un sistema político, con dinámicas de poder, con grupos de fuerza. Conceptos como luchas políticas, conflictos de poder, relaciones de dominación son claves para el análisis político que la teoría social crítica sitúa en el centro del análisis. La concepción micropolítica de la escuela (Hoyle, 1986, 1988; Ball, 1989; 1994) descubre la dinámica de conflicto, de intereses, de tensiones, de poder y de relaciones que la constituyen. Las luchas, las negociaciones y los pactos constituyen parte del entramado de la institución escolar (Bacharach, 1981; 1988).

"Las escuelas, lo mismo que casi todas las organizaciones sociales, constituyen campos de lucha, en donde los conflictos, ya subterráneos o manifestados ocasionalmente, entre sus miembros son algo natural. Además, hay que considerarlos desde otro punto de vista, ya que no solamente no deben ser evitados, sino que sirven para que las escuelas y las organizaciones sociales crezcan y se desarrollen. El conflicto puede ser y, a menudo, es muy saludable, puede revitalizar la organización, hacer que progrese" (Ball, 1994).

La teoría social crítica contempla la escuela desde una perspectiva dinámica, emancipadora y centrada en valores. Desde esa perspectiva, la escuela es una organización con rasgos peculiares:

— En las organizaciones escolares se dan relaciones de poder, unas veces asentadas en la jerarquía epistemológica, otras en el poder formal que confiere la autoridad institucional. Al lado de la autoridad emanada de la estructura se producen núcleos de poder informal que actúan de manera dinámica. El control de la información, los grupos de presión, los mecanismos de influencia, generan una red de relaciones asimétricas.

— Los intereses de los grupos y personas no siempre coinciden con los fines proclamados de la institución. Esto da lugar a conflictos por la defensa de intereses par-

ticulares. Pensar que todos los integrantes de la organización sienten como propios con la misma intensidad los fines explícitos y oficiales, es un engaño.

— La diferencia de intereses, expectativas y motivaciones da lugar a la creación de alianzas y coaliciones que se forman para defenderlas o para impedir que otros consigan sus fines. Las coaliciones pueden funcionar horizontalmente entre grupos de iguales o bien formarse y actuar de forma vertical contra la coalición hegemónica de la institución.

— La organización escolar no tiene un carácter estático, racional y estable sino dinámico, a veces irracional e inestable. La descripción que se hace de las estructuras como algo dado, inamovible y permanente choca con la realidad que es siempre dinámica.

— La escuela no es una organización que se sitúa y que funciona en una campaña de cristal sino que está inmersa en un contexto que la condiciona y que la carga de presiones, demandas, valores o contravalores... Las exigencias políticas, ideológicas y económicas que ejerce el contexto sobre la escuela inciden sobre su micropolítica. La estructura social dominante ejerce una influencia poderosa sobre la organización escolar.

— Las organizaciones tienen dos componentes constitutivos. Uno de carácter superficial o estructura morfológica (Benson, 1983) y otro de carácter subrepticio u oculto. La estructura superficial aparece a simple vista, tiene carácter formal, recoge los significados consensuados y las metas propuestas y los procedimientos que se han explicitado para lograrlas. La estructura superficial oculta otra de carácter más profundo en la que *"aparecen las reglas de práctica históricamente desarrolladas, los supuestos paradigmáticos que gobiernan la acción manifiesta, las conexiones con el sistema social más amplio"* (González, 1990).

— La teoría social crítica descubre que en la organización se desarrollan múltiples formas de dominación: acceso privilegiado a la información, poder jerárquico controlador, imposición de normas y castigos, presión institucional a través de reglas y costumbres, establecimiento de valores, protección de los privilegios de los que mandan, moldeamiento ideológico, establecimiento de modas de opinión...

Términos como administración, gestión, organización, se identifican con facetas escolares relacionadas de carácter legal, técnico y aséptico. Las estructuras, los organigramas, las funciones, la asignación de tareas parecen elementos segregados del mundo de los valores, del poder y del conflicto.

Lo que permite la teoría crítica es acceder a esas capas profundas que no pueden percibirse desde la superficie de los hechos y de las estructuras. A través de la reflexión crítica se hacen visibles los hilos ocultos que mueven a las personas y que provocan los acontecimientos, que configuran los escenarios, que articulan las estructuras, que imponen los fines...

Este análisis no debe ser ajeno a la práctica. En primer lugar porque se refiere a la realidad que está instalada en las instituciones. En segundo lugar porque la han de realizar quienes están atrapados en la maraña de sus procesos de acción. En tercer lugar porque solamente explorando en sus profundidades puede desvelarse el trasfondo de

sus intenciones, intereses, expectativas, conflictos, creencias... Esta reflexión no se centra solamente en la descripción sino que toma conciencia de las contradicciones, de las inconsistencias, de la irracionalidad y de la falta de justicia. En definitiva, es una reflexión comprometida con la transformación y el cambio.

Deetz y Kersten (1993) aluden a los planteamientos que deberían guiar la actividad de los investigadores críticos:

- a. No aceptar las organizaciones tal como son, sino establecer realidades organizativas que constituyen alternativa a la situación hegemónica.
- b. Producir un conocimiento no para el control técnico sino para posibilitar que los individuos tomen conciencia de sus propias condiciones de existencia y puedan librarse de esas condiciones cuando sean opresoras.
- c. Explorar la influencia socio-política y económica sobre la definición de los problemas organizativos, la formulación de los acontecimientos y la formulación de las respuestas.

El compromiso con la práctica que se deriva de la teoría crítica, conduce no sólo a un análisis de las contradicciones y a un estudio de los elementos extraorganizativos que condicionan la dinámica institucional, sino a tomar postura y a intervenir de forma emancipadora. Es preciso romper los barrotes de la prisión en la que se ha convertido un modo de concebir la organización dominado por la *conciencia tecnocrática*, interesada únicamente en favorecer intereses económicos y en ayudar a los que están más beneficiados por el sistema. Bates (1994) propone tres caminos para avanzar por la senda de la emancipación en el mundo organizativo:

- a. Como el aprendizaje se produce a través del lenguaje, se debería prestar una gran atención a las formas a través de las cuales se articula el lenguaje de las instituciones educativas.

"Habría de interesarse por ejemplo, en asegurar que parte del lenguaje del discurso de la escuela, la clase, la universidad, etc. fuese un compromiso consciente para descubrir los intereses técnico, práctico y emancipatorio" (Bates, 1994).

- b. Debería existir un compromiso con el aprendizaje como desarrollo de una forma pública de discurso, es decir, que permita que cuestiones emergentes de la realidad social sean tratadas como una responsabilidad pública más que como una oportunidad para la ganancia privada.
- c. Debería defenderse la autonomía de la escuela respecto a invasiones de *conciencia tecnocrática* y habría que organizarse en defensa de aspiraciones democráticas.

CAPÍTULO IX

INVESTIGAR EN ORGANIZACIÓN O EL ARTE DE CAMBIAR A TRAVÉS DEL CONOCIMIENTO

*Cuando, cada tarde, se sentaba el guru
para las prácticas del culto, siempre
andaba por allí el gato del ashram
distrayendo a los fieles. De manera
que ordenó el guru que ataran al gato
durante el culto de la tarde.
Mucho después de haber muerto el guru,
seguían atando al gato durante el
referido culto. Y cuando el gato murió,
llevaron otro al ashram para poder
atarlo durante el culto vespertino.
Siglos más tarde, los discípulos del
guru escribieron doctos tratados
acerca del importante papel que
desempeña el gato en la realización
de un culto como es debido.*

De Mello, A. (1982): *El canto del pájaro*. Sal Terrae. Salamanca).

Vivimos inmersos en organizaciones, pero este hecho no lleva consigo la comprensión de la dinámica interna de las mismas. La falta de perspectiva es, precisamente, una de las causas que impide la profundización. Una cosa es observar la realidad y otra buscar en ella aquellas interpretaciones que la explican. El conocimiento superficial de la realidad es un impedimento para la comprensión profunda.

Los presupuestos irracionales, los intereses que están en juego, los papeles que se desempeñan, las rutinas institucionales, las argumentaciones falaces, los tópicos en uso, etc. impiden un conocimiento profundo. Por eso es necesario pasar de un saber superficial y poco exigente a un conocimiento fundamentado. El camino que nos lleva a esa comprensión rigurosa procede de la investigación.

Para investigar hace falta educar los ojos para descubrir lo que existe, disponer de teorías que expliquen los hechos, aplicar métodos que tengan sensibilidad y rigor para elaborar conocimiento y unos fundamentos éticos que impriman a la indagación de valores morales.

La investigación ha de ponerse al servicio de la mejora de las organizaciones. No se investiga por investigar o, sencillamente, por el prurito de producir un conocimiento elaborado. Se investiga, sobre todo, para que la comprensión de la organización permita poner en marcha las estrategias de transformación y de mejora.

Los puentes que conducen al cambio se tienden entre las orillas de la teoría y de la práctica. De la práctica surgen los interrogantes que llevan a la investigación y del conocimiento que ésta brinda se derivan las decisiones de cambio.

1. LA INVESTIGACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES COMO ESTRATEGIA DE CAMBIO

El conocimiento que surge de la indagación es un medio de transformar las escuelas. Existen otras formas de cambio (leyes, precripciones, acuerdos...), pero la más eficaz, a mi juicio, es la que surge del conocimiento que brinda la investigación. Me refiero, principalmente, a la investigación que realizan los protagonistas de la organización en el marco de las estructuras y desde dentro su funcionamiento.

La investigación a la que me refiero surge de preocupaciones temáticas que focalizan la intención indagadora, busca el conocimiento con el fin de comprender el significado de lo que sucede en la institución y pretende alcanzar un cambio sustantivo en las formas de intervención. Digo sustantivo porque no se trata solamente de modificar los elementos organizativos con el fin de alcanzar una mayor eficacia. La investigación a la que me refiero se preocupa también de descifrar el significado educativo y moral de la eficacia.

"Se trata de encontrar nuevos modos de intervención en una práctica transformadora de las instituciones sociales. En el plano conceptual el aporte básico radica en plantear una clara distinción entre: a) la ideología del orden y la efectividad... y b) el dominio de la dinámica de los estados internos de la organización, que requiere ser comprendido en términos en términos de su propia lógica de funcionamiento..." (Etkin y Schwarstein, 1992).

Se puede investigar por el principal motivo de extraer conocimiento, sin que esta búsqueda y sus correspondientes hallazgos tengan mucho que ver, de forma directa al

menos, con la transformación de las escuelas. Lo que importa, a mi juicio, es alcanzar un conocimiento transformador de la práctica. Por eso es preciso despertar la actitud crítica hacia la cotidianidad del funcionamiento de las organizaciones, desarrollar destrezas indagadoras y potenciar los mecanismos que enlazan el conocimiento con la acción. Todos vivimos en organizaciones, pero necesitamos avivar la incertidumbre y perfeccionar los procesos de indagación (Santos Guerra, 1990c). Lo que está oculto, lo que no se ve en la superficie, puede ser captado y entendido a través de la investigación sobre las organizaciones (Santos Guerra, 1994e).

Lo que pretendo plantear en este trabajo es la naturaleza de la investigación que resulta más eficaz para esa mejora de las escuelas, los aspectos más interesantes de esa indagación rigurosa y las dificultades que hacen difícil que surja y se desarrolle.

1.1. La presencia del paradigma positivista

Durante mucho tiempo, la investigación en el ámbito educativo se ha asentado en el modelo experimental. La medición de variables, la selección de muestras, los diseños con grupos experimentales y grupos de control, dominaban el ámbito de la indagación. La imposibilidad de comprender un fenómeno tan complejo a través de la fragmentación artificial de los parámetros que lo integran, la dificultad de extraer conclusiones rigurosas sobre la causalidad mediante estudios correlacionales, la pretendida generalización de conclusiones meramente estocásticas, ha hecho que la investigación estuviese alejada de la realidad y brindase escasos medios para la comprensión y la transformación de la práctica.

La Organización Escolar ha sido heredera de investigaciones que han repetido los patrones conceptuales y metodológicos empleados en la indagación sobre las empresas.

"Desde los días más tempranos de la teorización organizativa sistemática, en los albores de este siglo, se han establecido estrechos vínculos entre teoría, investigación y asesoría organizativa. Buena parte del trabajo ha sido pagada por organizaciones industriales y comerciales buscando consejos para su eficiencia" (Davies, 1982).

La investigación, asentada en patrones positivistas tanto en su concepción como en su metodología estaba patrocinada por los amos para conseguir información relevante que hiciera funcionar mejor sus empresas, que hiciera más rentables sus negocios. Estudios sobre el liderazgo, desarrollo de la gestión, rendimiento laboral, condiciones de trabajo..., primaban sobre cualquier otro tipo de temática que pudiera ser de interés no tanto para los jefes cuanto para los trabajadores. La pretendida coincidencia de intereses no era más que una coartada para mantener las decisiones y los intereses hegemónicos.

Beltrán (1989) realiza una revisión de las investigaciones realizadas sobre la organización, haciendo patente la preponderancia del paradigma experimental. Griffiths

(1985: 78) explica que los trabajos de investigación realizados a partir de los años cincuenta están sustentados por la metodología positivista:

"La investigación realizada obedece a los principios positivistas en todas las épocas a partir de entonces. El marco teórico, la racionalidad subyacente y la metodología empleada es semejante si bien se amparan explícitamente en teorías distintas. La principal diferencia estriba en que en las primeras investigaciones la teoría de partida es explícita, mientras que en el presente los principios teóricos son una amalgama de teorías, modelos, descubrimientos de investigaciones y opiniones".

El modelo racionalista de investigación se opone en su concepción al modelo que se ha denominado naturalista, etnográfico o cualitativo. No voy a exponer los diversos enfoques (Pérez Gómez, 1983; Habermas, 1984) que sobre la investigación se han formulado. Me voy a centrar en el modelo naturalista como uno de los que mejor permiten acceder a la comprensión de fenómenos tan complejos como son los educativos y, dentro de ellos, los de la organización escolar.

En otro lugar (Santos Guerra, 1987) he planteado la necesidad de realizar investigaciones de esta naturaleza en el ámbito de la organización escolar. Cuando se ha desarrollado entre nosotros el modelo de investigación en la acción se ha aplicado casi con exclusividad a situaciones didácticas que tienen lugar en las aulas. Es te hecho ha excluido del punto de mira fenómenos de naturaleza más típicamente organizativa que tiene como marco de referencia el Centro escolar.

La perspectiva fenomenológica, que supedita las percepciones y las interpretaciones a la descripción de las estructuras y del funcionamiento formal de las instituciones, abandona una dimensión esencial que se propone afrontar la perspectiva crítica o emancipatoria. Esta perspectiva no sólo está atenta a la hermenéutica sino a la ética y a la política que tienen presentes los contenidos de la dominación.

Desde la perspectiva positivista el mundo se nos presenta objetivamente, como un conjunto de hechos estructurados según leyes que funcionan independientemente de las personas que actúan y que investigan. Existe una clara pretensión de *"describir teóricamente el universo en su ordenación conforme a leyes, tal y como es"* (Habermas, 1984: 162). Se presupone además un lenguaje fisicalista que describe los hechos de manera exacta y que puede ser entendido por todos de la misma forma.

La investigación positivista en educación se configura asumiendo, al menos, cinco supuestos interrelacionados según señala Popkewitz (1988).

En primer lugar, la teoría desde la que se concibe y planifica la investigación ha de ser universal, no vinculada a un contexto ni dependiente de circunstancias concretas. El corpus teórico más perfeccionado es aquel que se puede traducir mediante un sistema axiomático, es decir, a través de un sistema de reglas y enunciados de inferencia con los que es factible describir y predecir los acontecimientos educativos. Las leyes generales permiten llegar a deducciones aplicables a cualquier circunstancia.

En segundo lugar, se asume que la ciencia y la investigación son actividades desinteresadas, no contaminadas por las emociones, las expectativas y los valores. Los hechos descarnados constituyen la columna vertebral del edificio científico. La posibilidad e incluso la necesidad de establecer enunciados científicos, al margen de los intereses y de los fines que se plantean las personas son el fundamento del rigor. La historia que condiciona y el contexto que carga de connotaciones son obstáculos para la pureza del conocimiento, que ha de ser aséptico.

En tercer lugar, se considera que el mundo social (y, por consiguiente, el educativo) está constituido por un sistema de variables, perfectamente aislables, controlables. Estas variables, como elementos diferenciados, claramente distintos y analíticamente separables se pueden estudiar de forma independiente. Es posible, incluso, conocer la influencia que unas tienen en otras. La tarea de aislar y de controlar las variables está en la base de los diseños experimentales, tanto de naturaleza correlacional como de índole causal. La búsqueda de causas que expliquen de forma suficiente y necesaria los fenómenos, es uno de los ejes de la investigación. La comprobación de los procesos del tipo *Si ocurre A, entonces se produce B* son el núcleo de la investigación positivista. Para ello es necesario separar las variables, sea aislándolas, sea compensándolas.

En cuarto lugar, se piensa que el conocimiento formalizado exige aclarar y precisar cuáles son las variables antes de comenzar la investigación. La operacionalización de los conceptos, a través de definiciones invariantes, permite la verificación y la comprobación. Cuando se establece la hipótesis inicial y se establecen las variables dependientes y las independientes se puede luego, controladas todas las que pueden interferir entre ambas, comprobar de forma rigurosa si se verifica la correlación o la causalidad. Este control permite luego incidir sobre la realidad y cambiarla a través de la manipulación de las variables.

En quinto lugar, la búsqueda de un conocimiento formal y desinteresado es posible gracias a las matemáticas y, concretamente, a la estadística como uno de los principales recursos. La elaboración de la teoría es posible a través del rigor que ofrecen los lenguajes formalizados y los diseños de carácter experimental y el tratamiento estadístico de los datos. La cuantificación está considerada como la estrategia más precisa de elaboración de la teoría. Solamente a través de la precisión de las mediciones y del lenguaje formal en que se expresa se pueden eliminar las ambigüedades y las contradicciones. La forma de reducir la polisemia de las interpretaciones subjetivas es el lenguaje matemático.

Este tipo de concepción ha sido la dominante durante muchos años en el campo de la educación y, concretamente, en el de la organización. La concepción positivista de la investigación está controlada por intereses cognoscitivos y pragmáticos de carácter técnico y, por consiguiente, ha sido utilizada para acumular información de naturaleza empírica, organizarla racionalmente y extraer reglas técnicas con el fin de incrementar el control sobre las prácticas. El interés técnico es consecuencia lógica del valor predictivo de las teorías científicas.

Esta concepción lleva aparejada la separación de investigadores y de prácticos, la segregación de hechos y de valores y, en definitiva, la dicotomía entre la teoría y la práctica.

1.2. La perspectiva naturalista

Frente a esta perspectiva se está imponiendo en el ámbito de la organización otro modelo de investigación que parte de presupuestos diferentes, que cuenta con la perspectiva de los participantes, que concibe la realidad como un todo que sólo puede explicarse desde la diacronía y la sincronía contextual, que tiene en cuenta los procesos, que se expresa a través del lenguaje natural, que tiene en cuenta los valores, que basa su desarrollo en las interpretaciones...

"Hoy en día, generalmente se admite que el modelo de proceso de investigación objetivo, que sigue unos pasos fijados de antemano, es un fraude, y que, tanto dentro de las ciencias naturales como de las sociales, la manera en que se enseñan los métodos de investigación y en que se elaboran los informes escritos para su publicación no hacen sino perpetuar lo que de hecho es un mito de objetividad" (Walford, 1995).

Pensar que la investigación consiste en un proceso en sí mismo objetivo, inocente, asépticamente aplicado a la realidad, pensar que esa realidad a la que se aplica puede ser entendida de manera objetiva como si se tratara de fenómenos físicos es, cuando menos, una ingenuidad. La aplicación de la investigación crítica al estudio de la realidad educativa se interroga por los fenómenos que analiza y por las causas y condicionantes que les hacen ser de esa manera y no de otra. Y tiene una finalidad que no se cierra en la consecución del conocimiento sino que busca la intervención en un sentido liberador.

"La investigación crítica trata de sacar a la luz las dinámicas de cambio social, refleja su génesis actual revisando su origen, evolución, sus intenciones y contradicciones; pone al descubierto las restricciones y contradicciones estructurales en el seno de la sociedad concreta. Por lo tanto, la idea de causalidad se encuentra atravesada por los condicionamientos históricos de ese fenómeno que analizamos y sobre el que deseamos intervenir, las estructuras sociales que en la actualidad le condicionan y de las que depende y, lógicamente, también por las propias experiencias prácticas individuales de cada una de las personas implicadas" (Torres Santomé, 1991).

La investigación crítica permite analizar y comprender las creencias, expectativas, valores, actitudes y conocimientos de los protagonistas en el marco de explicaciones ideológicas que tienen que ver con un determinado orden social, con una cosmovisión, con una situación determinada que favorece a unos y perjudica a otros.

La investigación crítica trata de iluminar los escenarios, de descubrir los hilos que mueven la realidad y las manos que manejan esos hilos. Descubrir los engaños de una determinada concepción lleva al compromiso contrahegemónico. Como dice ciertamente Wittgenstein la finalidad de la filosofía consiste en ayudar a la mosca a salir del cazamoscas.

"[La investigación que se realiza desde la perspectiva social crítica]... apunta a esas condiciones sociales inherentemente contradictorias que engendran las necesidades concretas y al mismo tiempo hacen imposible su satisfacción, revela los mecanismos en virtud de los cuales funciona ese proceso de represión y, a la luz de las condiciones sociales cambiantes que describe les ofrece un modo de actividad que les permitirá intervenir y cambiar los procesos sociales en lo que las perjudica. Una teoría social crítica surge de los problemas de la vida cotidiana y se construye con la mira siempre puesta en solucionarlos" (Fay, 1977).

La investigación crítica no se conforma con la exploración y la indagación que produce conocimiento sino que trata de favorecer el compromiso y la transformación de la práctica.

"Investigar fuera y al margen de los problemas reales supone no contribuir a superarlos, en tanto que la investigación estará fragmentada y descontextualizada. La intervención en la acción requiere captación global del problema, lo que supone estudiarlo con métodos apropiados" (Gimeno, 1983).

Habermas (1987) plantea la diferencia entre teoría crítica, que pretende alcanzar la comprensión de los fenómenos sociales a través de la reflexión y del análisis de la vida social con el fin de iluminar sus contradicciones y la ciencia social crítica que promueve la intervención para conseguir la eliminación de las contradicciones y las disfunciones que se han descubierto.

Esta simbiosis de teoría y de práctica en la investigación educativa exige que se parta de actitudes abiertas y críticas, que se aborde la indagación desde una metodología capaz de descubrir las contradicciones y que se elimine el abismo existente entre los teóricos y los prácticos.

Esta dicotomía entre teoría y práctica, entre profesionales de la indagación y profesionales de la acción encierra una problemática multifacética:

a. En primer lugar, crea un abismo interprofesional que convierte a unos en especialistas dedicados a la reflexión (con más estatus, más sueldo, más jerarquía epistemológica, más tiempo más investigar...) y a otros en prácticos que han de hacer frente a las exigencias cotidianas de la práctica. Parece que los primeros carecen de acción y que los segundos no tienen teorización.

b. Los investigadores están encargados de generar conocimiento y comprensión con el fin de que los prácticos puedan dirigir, gobernar y mejorar la acción. Quienes son capaces de descubrir el sentido de las prácticas educativas no son los que están realizándolas sino quienes están lejos de ellas.

c. Los teóricos tienen la responsabilidad de generar teorías y modelos de intervención que mejoren la práctica de los profesionales y éstos son los encargados de llevar a cabo el cambio.

d. Los investigadores se preocupan de cuestiones generales, de aspectos más amplios, más abstractos, más teóricos, más lejanos en el tiempo, menos acuciantes. Los

prácticos están interesados por lo particular, lo concreto, lo cotidiano, lo que tiene interés a corto plazo.

e. La teoría se concibe como un elemento distante de la práctica, como un entretenimiento etéreo, como un diletantismo inoperante, como un quehacer inútil cuando lo que se pretende es actuar y resolver problemas. La práctica, por el contrario es un elemento cargado de utilidad, de esfuerzo, de eficacia. La expresión tópica *Déjame de teorías* encierra un claro desprecio por la investigación y por la dimensión teórica de la práctica.

f. Las preocupaciones sobre las que los teóricos centran la investigación no responden a los apremios de la práctica sino a intereses más especulativos. Los prácticos centran sus preocupaciones en los problemas que tienen entre manos y que han de solucionar para seguir avanzando.

g. Según Donald Schön (1983), una diferencia que separa a los teóricos de los prácticos es que los primeros están preocupados por *confirmar* sus teorías, por demostrar que sus hallazgos pueden comprobarse. Los prácticos necesitan *afirmar* sus hipótesis a través del desarrollo de sus prácticas.

h. Los teóricos no forman parte de las situaciones problemáticas que suelen abordar en las investigaciones mientras que los prácticos están inmersos en ellas.

Esta división es perniciosa porque genera castas profesionales (Contreras, 1991), empobrece el papel de la teoría, desprofesionaliza a los prácticos, establece una dicotomía falsa entre teoría y práctica ya que los llamados teóricos tienen su práctica y los prácticos una teoría (aunque a veces está subyacente o no explicitada), aleja la teoría de las preocupaciones apremiantes...

La forma de mejorar la práctica está en la reflexión que se realiza sobre ella. Alan Paisey (1984) comienza así su libro sobre estudios de casos en las organizaciones:

"Los medios para comprender y mejorar la organización de las escuelas están en todas las partes. Consisten en el diario y sistemático ejercicio de la práctica profesional en cada escuela... La práctica es el mejor maestro".

La indagación sobre la práctica requiere una metodología que sea sensible a la captación de la complejidad. Metodología que identifico con la que suele denominarse naturalista, etnográfica o cualitativa.

Plantearé, a modo de justificación, algunas características de la investigación naturalista:

a. Se centra en los procesos que tienen lugar en la dinámica del Centro. Tiene escaso sentido, por ejemplo, medir los resultados de la participación a partir de instrumentos que, de forma descontextualizada, cuantifican la opinión o las prácticas. El problema no reside solamente en la dificultad de someter a medida fenómenos complejos, variables y dinámicos sino en explicar a través de mediciones la naturaleza de esos fenómenos y, sobre todo, la interpretación que de ellos se hace y la causalidad que sobre ellos se desea establecer.

b. No parte de hipótesis encorsetadas, aunque es inevitable que se tengan suposiciones y juicios previos nacidos de la experiencia, de las lecturas, de los informes

de participantes y de la intuición. El hecho de no partir de hipótesis cerradas hace que se permanezca abierto a fenómenos imprevisibles (sobre todo a los imprevistos) y que no se ponga empeño (a veces difícilmente detectable por los propios investigadores) en confirmar las hipótesis que se han formulado.

c. No utiliza un diseño experimental rígido (o por ser más ecuánime, riguroso) ya que la realidad educativa difícilmente puede ser encapsulada en cauces temporales, espaciales, metodológicos, etc. El carácter emergente de los modelos de investigación mantienen viva la sensibilidad ante los cambios que tengan lugar en el escenario, permiten modificaciones que facilitan la adaptación a situaciones nuevas y acomoda la exploración a nuevas pistas que surgen en el desarrollo de la investigación.

d. Contextualiza la exploración y la sitúa en los escenarios naturales en los que se produce la acción. Se realiza la investigación en los lugares donde tienen lugar los hechos, se entrevista a sus integrantes, se analizan los documentos, se observan las sesiones in situ, etc. Las situaciones de laboratorio adulteran, en alguna medida cuando no completamente, la naturaleza de los fenómenos.

e. Utiliza métodos diversos ya que un sólo tipo de instrumentos condiciona y sesga la calidad de los datos. Observar los hechos no permite conocer las explicaciones que los protagonistas hacen para justificar sus intervenciones o sus actuaciones. La entrevista a los miembros del Centro no deja lugar a la comprobación de sus afirmaciones a través de la presencia directa del investigador en el lugar donde se produce la acción. Analizar los documentos sin atenerse a su explicación o a su concreción puede falsear la valoración de lo que realmente sucede. La aplicación de varios métodos simultáneos facilita el proceso de triangulación que posteriormente se realiza y que constituye uno de los indicadores de la fiabilidad de la investigación.

f. Utiliza métodos sensibles para captar la complejidad de los fenómenos. No se puede captar la complejidad a través de métodos simples. Los métodos simplificados (mediciones estandarizadas) plantean el problema de la condensación de significado en el casillero conceptual de un número, las comparaciones entre realidades diferentes, las interpretaciones genéricas de realidad multifacéticas cuando se han promediado los números, etc. ¿Cómo acceder a través de un cuestionario al complejo entramado de motivaciones, valores, expectativas, interpretaciones, relaciones, sentimientos..., inevitablemente presentes en los fenómenos de la participación?. La naturaleza dinámica de los fenómenos, además de su complejidad, es otro obstáculo para su fiel captación.

g. Trata de comprender la realidad como un todo, sin fraccionarla en parcelas inconexas, sin fragmentarla en variables aisladas, descontextualizadas sobre las que se puede aplicar primero el análisis y luego las decisiones. La visión holística facilita una comprensión integrada aunque existan focalizaciones y enfoques progresivos sobre aspectos determinados.

h. El investigador se convierte en la piedra angular de la indagación (Knapp, 1986:172), ya que se implica en el entorno social que está siendo estudiado como observador y como participante. Lo esencial no son los instrumentos con los que se mide sino la persona que explora, que entrevista, que observa.

i. La investigación cuenta con la opinión de los participantes ya que, al resultar decisivo conocer las interpretaciones y los significados, es necesario solicitar de los interesados su punto de vista. El principio de reflexividad consiste en que los mismos protagonistas expliquen el sentido de las acciones y que se convierta en estudio esas mismas explicaciones que se convierten en parte del contenido explorado.

j. Impregna a la investigación de un sentido crítico y emancipatorio, que está presente en todas las fases de la investigación: en la elección de los fenómenos de estudio, en la forma de negociar los procesos y de interactuar con las personas, en la manera de explorarlos, en la interpretación que de lo que se hace y en la utilización de los datos encontrados.

"Este tipo de investigación (se refiere a la de carácter emancipatorio) se esfuerza por examinar cuándo las proposiciones teóricas captan legalidades invariantes de acción social y cuándo captan relaciones de dependencia, ideológicamente fijadas pero en principio susceptibles de cambio" (Habermas, 1984).

k. La finalidad esencial de la investigación educativa es, pues, mejorar la práctica de la educación. No es que la producción de conocimiento en sí misma no interese sino que tiene un carácter finalista ya que se pretende, a través del mismo, resolver los problemas y transformar la realidad.

"La piedra de toque de la investigación educativa no será su refinamiento teórico ni su capacidad para satisfacer criterios derivados de las ciencias sociales sino, por encima de todo, su capacidad para resolver problemas educacionales y mejorar la práctica de la educación" (Carr y Kemmis, 1988).

l. No formula generalizaciones que, partiendo de valoraciones estocásticas, pretenden servir para un porcentaje de casos en el que no necesariamente se incluye el que interesa. La exigencia ineludible de la replicabilidad (las situaciones tienen que ser exactas para que puede aplicarle la probabilidad) hace difícilmente aprovechables los hallazgos para situaciones nuevas. Tyler (1992) apunta que, en los fenómenos relativos a la organización escolar, no sucede que *si A, entonces B*, sino *si A, entonces B, quizás*. Es en ese irreductible quizás donde se encuentra el problema de la generalización. ¿Cuándo se producen unas condiciones exactamente iguales en situaciones humanas?

m. Utiliza el lenguaje natural en el que se expresan los participantes, no el lenguaje matemático de los números. Cuando los participantes expresan sus opiniones, todos solemos entender lo que dicen. La investigación pretendidamente científica lo que hace muchas veces es hurtar el significado a los lectores que tiene derecho a conocer lo que sucede en el mundo de la educación.

n. Busca la transferibilidad a través de tres caminos diferentes. Uno de ellos se refiere a la similitud de los contextos y a la afinidad ideológica que los inspira. Otro a la descripción minuciosa de los hechos de que se trata. Las apreciaciones de carácter genérico hacen muy débil el mecanismo de transferibilidad. El tercer camino se refiere

a la transferibilidad *reader made*, es decir aquella que está en manos del lector que se pregunta: ¿Puede ser aplicable lo que se ha descubierto en esta investigación al contexto que yo conozco?

o. Al no operar con grandes muestras puede ser emprendida por los prácticos que están inmersos en el marco de la organización.

Todas estas características hacen de la investigación etnográfica un proceso de exploración y de comprensión de la realidad organizativa en su dimensión más profunda. No es que haya que excluir otro tipo de investigaciones (Cook y Reichardt, 1986) sino que considero que esta es la que permite una profundización mayor y una comprensión más rica y fructífera. La investigación etnográfica no ha de ser entendida como referente, trasunto o sucedáneo de la otra, planteando las cuestiones relativas a su metodología, fiabilidad y validez desde los mismos parámetros con los que se aborda la investigación experimental, sino que cada una ha de ser fiel a los postulados internos y a las exigencias epistemológicas y metodológicas que le son propias.

2. ORGANIZACIÓN ESCOLAR E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La investigación en la acción (Elliott, 1978) es una estrategia ampliamente difundida en el Reino Unido y que ahora está desarrollándose entre nosotros. Descansa, sobre todo, en el profesor como profesional *que trabaja en un aula*.

El profesor individual es el eje del proceso de investigación. La mejora profesional del docente -y de su tarea- es el resultado nuclear de ese proceso. Pero esto no tiene una necesaria incidencia en la organización de la escuela, en la mejora de su estructura y de su dinámica.

Holly (1986) defiende la tesis de un planteamiento más institucional, que rompa los moldes estrechos del individualismo y permita la mejora del staff organizativo de los centros escolares.

No es acertado plantear disyuntivamente las tareas y los problemas del profesor o de la escuela. En la realidad misma se produce una inextricable relación. Hace falta, pues, plantear tanto en el análisis como en la acción misma una dinámica de conjunción: inevitablemente existen tareas y problemas del profesor y de la escuela.

Lieberman (1982) escribe con acierto:

"El equipo une a profesores y anima la interacción colectiva. Tiene el potencial de estimular un mayor discurso y acción profesional relacionado con la enseñanza, el aprendizaje y los problemas escolares... La investigación y el perfeccionamiento colaborativo crea una estructura para los profesores que propicia la reflexión y la acción en problemas combinados de la enseñanza y de la escuela".

Cuando se pretende hacer descansar la innovación, la investigación y el perfeccionamiento sobre las espaldas del profesor como individuo se está dificultando el de-

sarrollo, mermando la eficacia y cultivando el individualismo. Ese "culto al individuo" hace que se diluya y se desvirtúe la eficacia de la actividad y que pocas veces se comuniquen y se compartan los resultados de las investigaciones.

"Si respaldamos la autonomía profesional individual de los profesores, el apoyo se limita a reafirmar a los individuos. Así, por ejemplo, los profesores han asistido a cursillos y conferencias de perfeccionamiento y se les ha dado la excedencia para alcanzar una cualificación más elevada. Rara vez se solicitó que informaran a sus colegas..." (Stenhouse, 1984).

Cuando se organizan cursos de perfeccionamiento destinados a profesores seleccionados mediante las credenciales de la meritocracia, se olvida que la finalidad es precisamente que ellos compartan su enriquecimiento con otros profesionales. Sucede que esos profesores, cuando regresan a sus lugares de origen, no desean ser imitados por los compañeros. Son criticados, rechazados y, a veces, extorsionados en la acción. Máxime cuando, en el contexto sociológico, se desarrolla una carrera más o menos camuflada, de competitividad curricular.

Cuando se hace descansar la investigación sobre algunos profesores, la escuela siente su acción como algo subversivo. Schön (1971) describe este fenómeno con lenguaje bélico. Dice que la investigación en la acción es una "invasión" sobre la estabilidad escolar. Y los practicantes de la misma son los "sublevados". Se trata de una guerrilla, con protagonistas casi camuflados en las trincheras de las aulas.

Cuando la innovación se fundamenta en la acción individual del profesor en el aula, las estructuras permanecen intactas, no se transforman, no se dinamizan. Y lo que pretende ser un fermento, un catalizador, actúa despertando anticuerpos que destruyen su acción.

Fullan (1982) dice acertadamente:

"El cambio educativo significativo supone un cambio en concepciones, estilo de enseñanza y en materiales instructivos que sólo puede ocurrir a través de un proceso de perfeccionamiento profesional en un contexto de socialización".

Muchas experiencias de innovación se ven agotadas por estar cimentadas en la iniciativa y la acción de un individuo que, cuando se cansa, cuando se ausenta o cuando se eclipsa, hace que nadie continúe la empresa por él sostenida.

El contexto organizativo es un elemento sustancial de la acción educativa. Por varios motivos:

a. En el contexto escolar se encuentran los verdaderos multiplicadores de la eficacia. El esfuerzo individual del profesor se potencia al prolongarse en otros niveles, en otros momentos, en otras personas.

b. Desaparecen los obstaculizadores que tratan de eliminar o de minusvalorar la acción individual de un profesor. Cuando toda la comunidad emprende colegiadamente un proyecto, es probable que no encuentre tantas resistencia o dificultades como cuan-

do se trata de llevar a cabo la particular iniciativa de una persona o de un pequeño grupo que, casi inevitablemente, es etiquetado de "excepcional".

c. El contexto organizativo brinda ayudas importantes sin las cuales es difícil que el profesor aislado pueda llevar adelante el proyecto investigador. Los condicionantes contextuales (espacio, tiempo, recursos, etc.) sólo se encuentran cuando se trata de una acción orgánica.

d. En la dinámica participativa los profesores y los alumnos ejercitan un proceso de aprendizaje, de búsqueda y de innovación que tienen en cuenta al conjunto. El mismo proceso contextualizado encierra virtualidades formativas que rompen la competitividad y el individualismo. El "culto al individuo" se rompe en aras de una mayor participación.

e. El efecto inmediato de un enfoque contextualizador es la autorreflexión sistemática, la crítica compartida, la autoevaluación contrastada.

f. El trabajo compartido supone también importantes dosis de apoyo psicológico. La falta de experiencia en este sentido es la que cierra al profesor sobre sus propios comportamientos ("prefiero que nadie me observe en el aula"), la que hace sentir al compañero como un competidor o un enemigo real/potencial, la que le hace silenciar sus proyectos, sus actividades, sus hallazgos y sus errores.

No es necesario esperar que todos los profesores del Centro tomen iniciativas conjuntas de investigación, innovación curricular o autoevaluación institucional. Pero no es suficiente emprender acciones de cuño individualista dejando la estructura organizativa al margen, como si nada tuviera que ver con lo que sucede en las aulas. No se puede emprender una nueva concepción curricular sin que los equipos directivos, sin que los claustros de profesores, sin que la infraestructura de los centros se modifique y se transforme en la misma dirección.

Little (1981) señala acertadamente:

"Las organizaciones que tienen una dirección participativa, apoyo administrativo hacia la innovación, tanto psicológico como de recursos, cooperación intra-personal, apoyo e intercambio de ideas dentro de sí mismos, tienen miembros con mayores posibilidades de implementar efectivamente las innovaciones que pretenden".

Ni en la investigación en la acción ni en la innovación curricular se ha tenido en cuenta suficientemente el aspecto organizativo de los centros, su estructura profunda, su dinámica de participación. Todo se ha hecho descansar sobre la acción del profesor. Esta tendencia individualizadora creaba pocas complicaciones cuando la concepción del marco curricular y del proyecto curricular concreto dejaba poca autonomía al profesor. Si todo está legislado, poco importa el nivel de autonomía. Cada profesor transmite en su aula aquel "corpus" de conocimientos que se ha prescrito.

Cuando se abre el marco curricular y cobran autonomía los proyectos, cuando se concibe el currículum como una indagación, como una experiencia de búsqueda y de investigación, es muy positivo potenciar la colegiación de los diseños, la participación en el desarrollo y la autoevaluación compartida.

Stenhouse (1984) plantea este argumento apoyándose en un ejemplo concreto.

"En la época en que se forjó la autonomía (del profesor) había un considerable consenso dentro de la tradición docente. Así, por ejemplo, el método de enseñar a leer por fonética era virtualmente universal. De acuerdo con ello, la individualidad no se expresaba a sí misma en forma de grandes disyuntivas de la práctica dentro de una escuela individual. Ahora se dispone de esquemas de lecturas radicalmente divergentes en cuanto a fundamentos y estructura. Por estos motivos cabe pensar que una escuela precisa de una línea de actuación y esto supone una restricción de la autonomía de los profesores".

En ningún modo la llamada "libertad de cátedra" supone una invitación al individualismo, a la arbitrariedad, a la salvaje autonomía en los métodos, enfoques, contenidos y actuaciones del docente.

2.1. La Organización Escolar, ¿estímulo o freno?

La Organización Escolar ha sido frecuentemente concebida como un aburrido capítulo de las ciencias de la educación, con un papel de "ancilla didáctica" más que discutible (Gimeno, 1981).

El conjunto de hallazgos aportados por la Organización Escolar, apenas si tiene incidencias en la transformación de la realidad educativa. En parte porque la entraña epistemológica de la organización escolar (entendida frecuentemente como la disposición armoniosa de todos los elementos de la escuela para mejor conseguir los objetivos propuestos) no contempla las cuestiones fundamentales del proceso educativo: ¿qué objetivos?, ¿por quién están definidos?, ¿cómo los consigue la organización?, ¿cómo se encarnan en "ese" contexto?, ¿qué formas rigurosas de evaluación institucional se pueden emplear para evaluar el proceso educativo?, etc. Por otra parte, pocas veces se tiene en cuenta la influencia de la organización escolar en la investigación y en la innovación.

La Organización Escolar actúa frecuentemente como una rémora para los cambios. Se pretenden realizar innovaciones, cambios y reformas dejando intacta la estructura organizativa y funcional. Se elabora el nuevo currículum y se hace descansar su desarrollo en la actividad (cargada de voluntarismo) de los profesores. Sobre sus espaldas descansa el peso mayor, la responsabilidad más fuerte, generadora a veces de inseguridad y de angustia.

Stenhouse (1984) subraya -citando a Hoyle- la necesidad de prestar a la escuela los apoyos necesarios para que la innovación prospere:

"Muchas innovaciones que se están adoptando ahora suponen no sólo consecuencias para el ethos, sino también para la organización de las escuelas. Afectan a lo que Hoyle ha designado como la "estructura profunda" de la escuelas, es decir, los supuestos que fundamentan sus prácticas y su organización visibles. Argumenta que "los cambios de esta "estructura profunda" son estimu-

lados por las propias innovaciones del currículum", indica que "se ha de prestar atención a los apoyos que la escuela puede necesitar para realizar este cambio fundamental, sin que el personal docente experimente una sobrecarga y una ansiedad indebidas".

No es positivo, pues, considerar que la investigación educativa, la innovación y el perfeccionamiento del profesorado se planteen de espaldas a las transformaciones organizativas que los hacen posibles, eficaces y auténticos.

Gimeno (1981) llama la atención sobre la importancia del elemento organizativo dentro del desarrollo del modelo didáctico que propone:

"Desde la perspectiva didáctica y psicológica, el elemento organización del modelo didáctico que consideramos tiene que ser un planteamiento dependiente, nunca autónomo ni apriorístico, de los planteamientos psicodidácticos. De ahí que pensemos este elemento como un anillo que sistematiza coherentemente en un sistema propio las exigencias planteadas por los demás elementos didácticos y por los requerimientos de orden psicológico".

Diríamos más. La organización ha de ser considerada de forma paralela, no dependiente. Y de forma más dinámica, interactuando permanentemente con el proceso de desarrollo curricular. La organización escolar no es un elemento vicario del currículum sino una de sus dimensiones preponderantes. La propia organización es una dimensión curricular y ella misma puede ser considerada como un "programa de investigación", es decir *"como un proyecto de intervención constructiva de la realidad, en cuya configuración y desarrollo intervienen condiciones sociales, culturales, políticas, etc. con las cuales a su vez interactúa el programa"* (Quintanilla, 1978).

Si la Organización Escolar se considera como un "apriori", como algo que está ahí y que difícilmente se puede cambiar, está convirtiéndose en freno de la investigación, en una rémora para la innovación curricular.

¿Cómo puede llevarse a la práctica la dimensión interdisciplinar del currículum manteniendo rígidamente establecidos los patrones de distribución temporal, espacial, el agrupamiento de los alumnos, la asignación disciplinar de los profesores...? En los programas renovados de EGB llama la atención (y es sólo un ejemplo) la precisa distribución de horas semanales para cada disciplina mientras se hacen pretenciosas declaraciones sobre la globalización.

La organización rígida, estereotipada en sus patrones funcionales, comunicacionales y semánticos-conceptuales, difícilmente deja brotar y crecer una concepción curricular asentada en la investigación, en la búsqueda, en la provisionalidad de la experimentación. La organización rígida es un refugio conservador.

"Altivas, arrogantes, las organizaciones codifican, cuadriculan, centralizan. Desde la cima de su poder dominan el cuerpo social y le inscriben su lógica y su orden" (Stourdzé, 1973).

Y añade:

"Las organizaciones señorean el espacio y el tiempo y no dejan aparecer ninguna zona abierta en donde sea posible la evasión".

Llama poderosamente la atención cómo la mayoría de los libros sobre desarrollo curricular apenas si contemplan la dimensión organizativa *del Centro escolar*. Parece que cada aula se mueve en un vacío contextual exterior, cargándose de sentido la realidad únicamente cuando se atraviesa hacia adentro la puerta del aula.

A nadie se le oculta, sin embargo, que una parte del contexto del aula se halla condicionada por proposiciones e imposiciones exteriores a la misma (unas nacidas de la macroorganización institucional-sistema educativo y otros de la mesoorganización local-centro escolar). Por otra parte, las exigencias funcionales (asignación de cursos y tutores, coordinación vertical y horizontal, planificación colegiada, etc.) hacen que, de facto, la clase sea una unidad condicionada y afectada por la estructura organizativa del Centro.

El clima organizacional (Owens, 1978) existente en un centro (lo que Argyris denomina "sistema viviente" de la organización) condiciona la actividad y la actitud del profesor.

"En una escuela, por ejemplo, los miembros del claustro parecen estar a gusto y en armonía unos con otros; de alguna manera evidencian su competencia e inspiran una sensación de confianza. En otra escuela, por el contrario, advertimos tensiones que se traslucen en las caras de los profesores, en su manera de hablar y en la forma como enseñan y supervisan a sus alumnos".

Spirak (1973) habla de un contexto empobrecedor (setting deprivation), refiriéndose al ambiente físico en el que no es posible desarrollar una programación escolar adecuada.

Pero este ambiente puede ser mejorado, puede ser transformado en función de las necesidades educativas. Steele (1973) denomina "competencia en el manejo del ambiente" (environmental competence) a la habilidad para explorar y transformar el ambiente organizativo según las necesidades existentes y los fines pretendidos.

Esto hace necesario un planteamiento más dinámico, más corporativo y más coherente.

- Más dinámico porque el estatismo de la organización, la inercia institucional y los mecanismos de rutinación de la escuela pueden dar al traste con cualquier propuesta innovadora que no los tengan en cuenta.

- Más corporativo porque esas competencias en el manejo del ambiente de las que habla Steele, para que sean eficaces, para que supongan una real y oportuna transformación de las estructuras han de ser propias de la comunidad escolar concreta. Si los cambios organizacionales pretenden instaurarse a golpe de B.O.E. será muy difícil una transformación en profundidad. En primer lugar porque pueden no ser asimilados por los miembros de la comunidad (al menos en lo que a su espíritu se refiere). Por ejemplo,

la necesidad sentida de hacer una evaluación institucional por parte de la Administración, da lugar a la exigencia de la elaboración de las Memorias de Centro. Pero esa exigencia se convierte en letra muerta cuando no es sentida por la propia comunidad, que convierte esa exigencia en un malhadado deber burocrático.

• Más coherente porque el funcionamiento de un Centro se carga de disfunciones cuando cada estamento, cada profesor, cada seminario, cada nivel, hacen "la guerra por su cuenta". Y así:

- La dirección del Centro puede ser "demócrata" con los profesores y "despótica" con los alumnos. O viceversa.
- Los profesores del Seminario de Matemáticas pueden ridiculizar las exigencias ortográficas de los profesores del Seminario de Lengua.
- Un profesor participativo deja paso, segundos después, a otro profesor de talante autoritario, que exige a los alumnos sumisión y silencio.
- Los profesores de 5º curso culpan a los de 4º de la mala preparación de los alumnos.
- Los profesores que realizan investigaciones en la acción son tachados por otros compañeros de "esnobistas", "demagogos", etc.
- Los padres no aceptan una forma de evaluar que consideran ambigua, poco discriminatoria, bastante arbitraria, etc.

Ese discurso que se abre dialécticamente sobre teoría/acción ha de echar sus raíces en la entraña de la eficacia educativa. El Centro escolar ha de plantear de forma incesante la discusión sobre la eficacia y el fracaso de la escuela. Los análisis simplistas que reducen el "fracaso escolar" a los porcentajes de suspensos y que atribuyen la exclusividad de las causas al poco interés, la escasa capacidad y el mínimo trabajo de los escolares sólo demuestran superficialidad y cinismo.

La condición funcional -vitalicia, por consiguiente- de muchos profesionales de la educación, agrava un problema ya de por sí extremadamente complejo. No importa la eficacia.

Hablamos de complejidad porque la organización escolar (clásica beneficiaria de muchos estudios organizativos empresariales) se encuentra con un difícil problema en torno a la eficacia. El rendimiento de una fábrica puede estar marcado por unos indicadores claros de eficacia. En la escuela no sucede lo mismo. Hay concepciones inmediatistas de la eficacia que resultan abiertamente dudosas a corto y largo plazo. "Pasar la selectividad" puede ser un indicador de eficacia para padres, alumnos y profesores. A nadie se le oculta que "cómo se pasa", "qué tributos supone"... son cuestiones educativas en absoluto desdeñables.

Cuando se afirma que las organizaciones tienden a fines, cuando se afirma que las organizaciones escolares están ordenadas al rendimiento, ¿qué es lo que realmente se dice? ¿Se trata de fines sociales marcados por el sistema económico/político? ¿Se trata de fines propios, nacidos de su misma estructura organizativa? Si es así, la comunidad escolar ha de jugar una importante baza en su configuración, desarrollo y evaluación.

El peligro radica en que la rueda de la gestión organizativa se ponga en marcha convirtiendo a los alumnos y a los profesores en piezas del engranaje, sin poder decisio-

rio auténtico en ninguno de los niveles (planificación, ejecución, coordinación, evaluación, retroalimentación...). El problema se hace más grave en los alumnos, que se convierten en miembros de la organización escolar de forma obligatoria. En efecto, la escuela (como el ejército) recluta a todos sus integrantes de manera forzosa. La escolaridad obligatoria imprime un carácter particular a esta organización.

Dentro de ella, los alumnos apenas si tienen poder decisorio. Las cotas de participación abiertas por la LODE pueden encerrar un engaño pernicioso (Fernández Enguita, 1986). Tener representación en el Consejo Escolar significa que -democráticamente- se participa en las decisiones. Pero, a nadie se le oculta que, en un caso de conflicto estamental, los alumnos nunca podrán ganar una votación.

La aplicación de procesos conscientes a la racionalización del funcionamiento organizativo, a la adecuación de fines y procesos de consecución institucional..., puede provocar conflictos radicales en la dinámica del Centro. Por eso es frecuente contemplar la burocratización de las sesiones decisorias, coordinadoras, de evaluación...

Lamentablemente, en nuestro país, los centros públicos se encuentran en una inferioridad de condiciones institucionales que impulsen un funcionamiento organizativo coherente: plantillas poco estables, poco cohesionadas y coherentes, dirección menos aglutinadora, indefinición más acusada, medios más escasos, necesidad de "éxito" menos perentoria, asentamiento de los derechos adquiridos frente a los intereses pedagógicos, etc.

La concepción curricular asentada sobre la investigación encuentra considerables dificultades para implantarse en el Centro Escolar como unidad de transformación (Goodlad, 1983). Con este autor abogamos por un *"giro desde las actividades individualistas, ahora prevalentes, hacia un abordamiento de los problemas escolares basado en el contexto"*.

Potenciar la autonomía de los centros supone desarrollar la capacidad de autorregulación en virtud de la cual se tiende al logro de un equilibrio homeostático que identifica y subsana cualquier deficiencia o dificultad producida a lo largo del proceso de consecución de metas organizacionales.

Este planteamiento, impulsor de un mayor énfasis en la dinámica del centro como comunidad de profesionales en acción, exige una formación inicial y un perfeccionamiento articulado en aras del equipo, no sólo del individuo.

Ahora no es así. Veamos dos ejemplos testimoniales:

a. Las prácticas que realizan los alumnos de las Facultades de Educación, excluyizan la observación/participación de los prácticos en las aulas. No parece existir el Centro como unidad funcional: El "práctico" no está presente en la planificación de la actividad del Centro, en las reuniones del Claustro de Profesores o del Consejo Escolar, en las sesiones de coordinación del Seminario o del Equipo docente, en las sesiones de evaluación.... el "práctico", se limita a explorar y participar en la vida del aula, como si se tratase de una cápsula aislada, que gira en el espacio del sistema educativo, con independencia absoluta, sin condicionantes contextuales, sin coordinación con otras aulas, cursos o niveles...

b. El perfeccionamiento del profesor se realiza de forma individual, sin tener en cuenta ese "todo" que forma la escuela. Purkey y Smith (1985) dicen al respecto:

"En vez de que se ofrezcan méritos a algunos profesores que reciben perfeccionamiento asistiendo a cursos ofrecidos por una institución, debería recompensarse a todo el personal de una escuela que participa en trabajos realizados en ella o en esfuerzos para una mejora basada en la colaboración".

No es que el perfeccionamiento individual no sea necesario. Lo es. Pero no puede convertirse en el eje articulador del perfeccionamiento. Máxime cuando esa mejora personal, individualizada no revierte de forma alguna sobre el proyecto colectivo.

Cuando el planteamiento es marcadamente individualista los profesores aprenden a compartir y resistir las innovaciones de los otros. Y serán reticentes (en caso de que dediquen un tiempo a conocer los resultados de las investigaciones de los compañeros) a la hora de reconocer los buenos resultados de los esfuerzos ajenos.

2.2. Caminos para la investigación en la Organización Escolar

No nos ocupamos aquí de la necesidad -también urgente- de impulsar la investigación en el campo de la organización escolar, frecuentemente abandonado. Las estructuras organizativas (Welsberd, 1976) han de investigar en sus formas y funciones, tanto por lo que respecta a su tamaño, como por lo que atañe a su complejidad y sus niveles de formalización.

En estos momentos estoy trabajando en la aplicación de los procesos que inspiran la "investigación en la acción" a la mejora de la función directiva: ¿Por qué excluir el perfeccionamiento profesional que supone esta estrategia a la acción del proceso de enseñanza/aprendizaje que se desarrolla en el aula?

a. *Flexibilización y agilización de las transformaciones del marco organizativo.* Gimeno (1981) aboga por un marco flexible y autonómico que permita modificar al unísono las exigencias psicodidácticas con las correspondientes y necesarias transformaciones organizativas.

"Es la forma de salvar el desajuste entre aspectos que pueden sufrir cambios relativamente rápidos, como son los elementos didácticos, y marcos organizativos que, una vez establecidos, tienen un proceso de cambio más lento y difícil".

Los centros cambian lentamente. Morrish (1978) estudia los factores que inciden en esta relentización de los procesos de cambio.

Parece obvio que la disfuncionalización entre los proyectos de investigación avanzados y la esclerotización del marco organizativo produzca graves dificultades para la puesta en marcha de innovaciones de calidad.

La organización escolar tiene incidencia en las tareas, en las funciones, en los servicios, en las personas y en las variables de tipo psicodidáctico (espacios, horarios, materiales...). De ahí su capital importancia, casi siempre soslayada.

b. *Potenciación de las tareas investigadoras en equipo.* La actitud cooperativa no se improvisa. De ahí la necesidad de favorecer, tanto en la formación inicial como en el ejercicio profesional una acción colegiada.

La investigación en solitario se empobrece en el planteamiento, en el desarrollo, en la discusión de resultados y en la diseminación de los hallazgos.

La superación de las dificultades es también más complicada en el trabajo individualista.

Peter Holly (1986) plantea algunas sugerencias que pueden impulsar el planteamiento cooperativo en la actividad de la escuela.

- Observación por parejas, planteada como una tarea entre todos los profesores del Centro. Tarea que necesita y desarrolla actitudes de sinceridad, amistad, respeto recíproco, voluntariedad y negociación.

La observación se puede centrar en temas específicos, en cuestiones generales, en solución (previo diagnóstico) de conflictos, etc.

- Invitaciones de puertas abiertas, como política de un Centro que facilita la reflexión y el diálogo sobre las experiencias de aula y de Centro.

- Grupos de interés en los que, voluntariamente, los profesores planifican, desarrollan, analizan y evalúan proyectos de investigación.

Estos grupos comunican al resto de profesores los proyectos que desean desarrollar y los resultados de su puesta en marcha.

- Guía para realización de Desarrollo a través de la evaluación. Se trata de un procedimiento formal que permite la exploración de dos dimensiones de un modelo: los aspectos temáticos importantes y las operaciones de procedimiento que se realizan.

"Se trata -dice Holly- de un procedimiento de investigación en la acción situado en coordenadas institucionales. Es, en realidad, una revisión basada en la escuela".

c. *Planificación conjunta del desarrollo del diseño curricular.* Resulta curioso comprobar el escaso tiempo que se destina a la planificación, frente al que ocupa la ejecución y el desarrollo.

Los días del comienzo del curso teóricamente destinados a la planificación conjunta, son desperdiciados lamentablemente por muchos Centros, bien por entender que basta poner en funcionamiento los esquemas de años anteriores, bien porque se considere una pérdida de tiempo la discusión compartida de los procesos de planificación. Cuando los directores solicitan del profesorado la entrega de las programaciones, no están poniendo en marcha procesos de negociación, de reflexión y de diálogo sino llenando un trámite burocrático sin repercusiones sobre la realidad.

En este momento se juega una buena parte de la riqueza del programa curricular que se desarrollará a lo largo del curso.

Una concepción dinámica, abierta e investigadora del proyecto exige una mayor dosis de esfuerzo compartido y de reflexión conjunta.

d. *Autonomización de profesores y equipos.* El hincapié que aquí estamos haciendo sobre la necesidad de potenciar las vertientes colegiadas de la investigación (como medio y como fin) no son incompatibles con el régimen de autonomía del profesor.

El afán ordenancista en la dinámica organizativa del Centro deja poco espacio a la iniciativa. Si todo está prescrito, escrupulosamente ordenado, hay escaso margen para la exploración, para la iniciativa, para la divergencia.

La rigidez reglamentista nace (y se alimenta) de una desconfianza radical en el profesor. Se deja todo bien establecido porque el profesor por sí mismo no hará las cosas bien hechas.

Por otra parte, el profesor argumenta (y se argumenta a sí mismo): *"Estaría bien hacer otras cosas o hacer éstas de otro modo, pero no es posible. Hay que hacer esto y hay que hacerlo así"*.

e. *Potenciación de las funciones más ricas de la acción directiva...* La dirección de los Centros no dispone de tiempos abiertos para impulsar y atender funciones enriquecedoras de la acción educativa.

El tiempo de que dispone, por otra parte, no siempre está destinado a las funciones más valiosas. La burocracia, el control y la solución de conflictos suelen acaparar la preocupación de los directivos.

La falta de preparación específica de los directores, las condiciones en las que desarrollan su actividad y la estructura jerarquizada del sistema, no favorecen el desarrollo de las funciones pedagógicamente más enriquecedoras de la dinámica de la investigación.

"La importancia de la dirección eficiente aumenta al crecer una organización. Ese crecimiento, exige dirigentes que conozcan los principios de la organización y cómo aplicarlos; pero las cualidades de dirección implican algo más que las habilidades del organizador; exigen las cualidades psíquicas características de los líderes. Esta fase de la dirección es tan vital como el espíritu mismo de la coordinación" (Mooney y Reiley, 1979).

Estos autores, que analizan el principio escolar en la organización, hacen referencia a la necesidad de la delegación:

"En la organización, la delegación aparece como una consecuencia necesaria de la autoridad procesadora o dirección".

La autoridad colegiada, cuyo órgano máximo es el Consejo Escolar, exige una delimitación de competencias que propicie la clarificación funcional.

f. *La organización del profesorado.* La organización de los profesores dentro del funcionamiento del Centro escolar es de vital importancia para impulsar una dinámica investigadora.

La asignación de disciplinas, de cursos y de tutorías mediante criterios valiosos, la estabilización de plantillas que puedan realizar procesos de cierta duración, la coordinación vertical/horizontal, aseguran las condiciones para desarrollar proyectos curriculares de calidad.

Encerrar al profesor en su aula para que en ella construya un feudo de investigación es, cuando menos, limitante.

El profesor que, de forma individual, realiza procesos de investigación en su aula, difícilmente los comparte con el resto de los compañeros. En el caso de que los haga públicos, llegarán a conocimiento del resto de los profesores, a través de medios de información alejados de la propia escuela. El debate verdadero no se establece en su foro adecuado, en el que los códigos de interpretación y análisis podrían ser más rigurosos.

g. *Estimulación de la creatividad organizativa.* Ya hemos apuntado más arriba que los Centros cambian lentamente, con gran dificultad. La rigidez y la rutina se agarran fuertemente a la institución escolar. Existe un claro conservadurismo que, entre otras razones, se apoya en la inconveniencia de "experimentar" con los escolares. Como si la actividad tradicional no supusiese también una experimentación particular. Es preciso impulsar la creatividad en el marco organizativo escolar.

Collier, (1978) hace referencia a dos condiciones imprescindibles para alentar la creatividad en la organizaciones:

"La creatividad en una organización depende, en gran parte, de las personas que no están dispuestas a estar de acuerdo con todo. En nuestra propia experiencia encontramos aborrecible esta actitud de 'Bueno, si vas a ponerte a discutir, lo haremos como tú quieras'. Hemos descubierto que la diversidad de opinión expresada clara y firmemente, es necesaria para tomar las decisiones más adecuadas...". Y añade: "Si la diversidad es la primera condición para una sociedad creativa, la comprensión es la segunda... Si nuestras organizaciones necesitan del continuo contraste de opiniones diversas para mantener su dinámica fuerza creadora, necesitan también de la comprensión para conseguir un equilibrio y una estabilidad que sólo se obtiene con un deseo de avenencia y cooperación por parte de todos".

h. *La autoevaluación institucional, una exigencia para la mejora.* El Centro Escolar necesita impulsar procesos de autoevaluación institucional (Elliott, 1983, Simons, 1983). Un Centro funciona casi automáticamente. Basta que abra sus puertas. Cada alumno acude a su aula, cada profesor se hace cargo de su grupo... Y se repiten los comportamientos mecánicos: entrada, trabajo, recreo... Escucha, estudio, repetición...

Es necesario establecer mecanismos exigentes de análisis, que vayan más allá de las pautas que, de forma casi ridícula, intentan "medir" todo lo que sucede en el Centro.

La autoevaluación es un camino importante para la mejora profesional y foco iluminador de las decisiones para la acción posterior.

Este proceso necesita tiempo, esfuerzo y técnica. Y debe apoyarse en un paradigma que sirva de marco teórico a las estrategias de recogida de información y a los procesos de interpretación. Juana María Sancho (1986) en su excelente trabajo "Entre pasillos y clases", nos ofrece un modelo de exploración interna, articulada sobre técnicas etnográficas de evaluación.

Las mejores condiciones organizativas no producen, por sí mismas, una eficaz tarea investigadora. No es menos cierto que, sin esas condiciones, es más difícil iniciar, desarrollar y culminar procesos de búsqueda sistemáticos, ambiciosos y, si se traducen en informes, potencialmente transferibles.

La preocupación (tanto del sistema educativo como del propio Centro) por la mejora de las condiciones organizativas ha de corresponderse con la acción perfectiva del profesorado. Las mejores circunstancias funcionales y estructurales de un Centro no se traducen automáticamente en procesos curriculares de investigación, pero el individuo aislado, encerrado en su aula, tiene que luchar contra numerosos obstáculos y ha de ver mermadas las virtualidades educativas de su actividad investigadora.

La colegialidad constituye un nuevo paradigma que debe potenciarse. Suscribo esta tesis de Holly (1986):

"Un nuevo paradigma está surgiendo en el que la 'colegialidad' está siendo explorada en todas sus facetas potenciales. Como sostiene Walker (1985) la colegialidad puede surgir desde un proceso de colaboración y la investigación/evaluación basada en la escuela puede ser el vehículo para tal proceso".

Es preferible, a mi juicio, reducir la ambición de un proyecto de acción minoritario para que todos los miembros del Claustro puedan incorporarse a una propuesta de menor calado. La potencia del proyecto sería mayor y probablemente se reducirían las resistencias al cambio...

Creo que el camino de la innovación efectiva se halla hoy expedito en esta dirección.

3. OBSTÁCULOS Y LIMITACIONES PARA LA INVESTIGACIÓN EN ORGANIZACIÓN ESCOLAR

No abundan las investigaciones sobre Organización Escolar. Y menos aún las de carácter etnográfico. Es cierto que no existe una frontera muy precisa entre la dimensión organizativa y la vertiente didáctica de la escuela. O, mejor dicho, hay una franja de fenómenos que son claramente didácticos (la selección y estructuración de los contenidos, la metodología de la exposición, la confección de una prueba de evaluación...) y algunos que son claramente organizativos (la disposición de los escenarios, la estructuración del tiempo, el agrupamiento de los alumnos...). No obstante, algunas facetas de estos núcleos temáticos tienen implicaciones recíprocas: la metodología se desarrolla en un escenario, el agrupamiento tiene en cuenta la capacidad de aprendizaje... Hay una franja en ese continuum en la que la diferenciación se hace más compleja o más confusa. Por ejemplo: la organización de la jornada escolar según la incidencia en el proceso de enseñanza/aprendizaje, la organización de los alumnos en el aula para establecer una metodología participativa... Han sido más frecuentes las investigaciones que se han centrado sobre los aspectos puramente didácticos.

"Comparativamente hablando hay poco material de investigación sobre la escuela como una organización. La mayor parte de lo que ha sido escrito es teórico, conceptual y muy especulativo" (Gray, 1985).

Las causas de esta particular carestía son diversas. Algunas están compartidas por otros núcleos temáticos de la escuela. No todas son de la misma naturaleza ni de las misma importancia, pero es interesante mencionarlas para comprender qué es lo que sucede en la práctica.

a. No se ha dado la importancia que realmente tiene a la dimensión organizativa de los Centros. Y, por otra parte, cuando se ha tenido en cuenta se han buscado respuestas de carácter intuitivo, palmario, poco riguroso. La intervención en la vertiente organizativa no se ha sustentado sobre investigaciones contrastadas y rigurosas.

b. La ausencia de tradición convierte en un círculo vicioso las omisiones y las carencias. Puesto que no hay un cuerpo de conocimientos elaborado a raíz de las investigaciones, no se investiga. Y viceversa, puesto que no se investiga, no se va elaborando y estructurando un corpus de conocimiento riguroso.

"Aunque las escuelas son objetos familiares a todos nosotros, nuestra habilidad para explicar y generalizar su funcionamiento con cierta precisión se ve muy limitada por las deficiencias del análisis organizacional mismo y por la escasez de estudios empíricos que merezcan la pena" (Davies, 1973).

c. El carácter individualista que ha tenido la enseñanza, ha centrado el foco de atención en los elementos didácticos del aula (Bredo, 1990), pero no en los elementos organizativos que hacen referencia a todo el Centro. La preocupación por el proceso de enseñanza/aprendizaje ha acentuado la perspectiva psicologicista del mismo.

"Contamos con estudios sobre la influencia del aula, la escuela o el entorno social sobre las diferencias individuales en el aprendizaje, pero eso no nos dice mucho sobre el funcionamiento de las escuelas" (Barr y Dreeben, 1982).

d. La complejidad de los fenómenos organizativos dificulta el análisis, sobre todo si se tiene en cuenta que todos los procesos educativos están inmersos en contextos determinados por un sinnúmero de variables y vertientes. A la complejidad intrínseca de la educación se añade la que conlleva la importancia de los contextos en los que tiene lugar.

e. Los profesionales que están en las escuelas no tienen tiempo para la investigación de los fenómenos organizativos. Viven inmersos en ellos pero no disponen del tiempo necesario para dar respuesta a las preguntas que se formulan.

f. La dependencia que los estudios sobre la organización escolar ha mantenido respecto a investigaciones relacionadas con la empresa y la industria. La diferente naturaleza de los fenómenos que tienen lugar dentro de ellas y los intereses que han dominado la investigación de las organizaciones empresariales, ha sido un lastre para la investigación en la organización escolar.

"Los teóricos de la organización no han logrado ofrecer ningún análisis sensato y amplio de las escuelas. Su labor se ha visto fundamentalmente perjudicada por apoyarse en modelos teóricos e intuiciones empíricas derivadas de, y desarrolladas casi exclusivamente en relación con, estudios de empresas industriales y comerciales o grandes burocracias" (Ball, 1989).

g. La escasa vinculación que se ha hecho de teoría y práctica organizativa. Los teóricos de las organizaciones no han prestado mucha atención a la práctica de las escuelas ni los que han estado en la práctica han manifestado mucho interés por la investigación sobre la dimensión organizativa.

"Durante muchos años, los sociólogos de la educación se han interesado fundamentalmente por los procesos de entrada y salida relacionados con la escuela y la escolaridad. Como consecuencia, la escuela como institución ha sido considerada como una 'caja negra' cuyas actividades eran pasadas por alto en los análisis de los procesos escolares" (Burgess, 1986).

h. La perspectiva dominante en los estudios sobre Organización Escolar ha estado presidida por la dimensión formalista y funcionalista, que han limitado la calidad y mantenido la superficialidad.

"Hasta el momento, la teoría y la investigación han actuado en el ámbito de la dimensión cerrada o, si se desea decir de otro modo, han estudiado el plano formal de la Organización Escolar" (Ferrández, 1988).

El diagnóstico de las causas no es equivalente a la evitación de las mismas, pero pone en el camino para la superación. Una de las formas de transformar las escuelas es comprender a través de la investigación qué sucede en ellas, cómo se estructuran y funcionan, que tipo de obstáculos las esclerotizan y que dilemas éticos las hacen opresoras o emancipadoras.

Cuando los facilitadores externos acuden al Centro para desarrollar una investigación, no deben olvidar que son auxiliares de los protagonistas para hacer el análisis riguroso de los contextos organizativos en los que la práctica se desarrolla. La tarea de los facilitadores es ayudar a explorar de una forma más rigurosa ya que ellos no se hallan tan mediatizados por intereses en juego, desempeño de papeles institucionales o ideas previas que se han llevado a la acción. Los facilitadores externos son facilitadores de la investigación de quienes están en la organización, trabajan y viven en ella.

El control de la información que se obtiene y del proceso que se realiza es compartido por quienes participan de una y otra forma. Los procesos de negociación son importantes (Santos Guerra, 1995), tanto en el inicio como en el final de la investigación. De esta forma, los protagonistas no se convierten en conejillos de indias, en sujetos de la experimentación de quienes obtienen el conocimiento sin que los interesados sepan cómo, por qué y para qué lo van a utilizar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cuentan que encargaron a un bibliotecario hacer un catálogo con todos los libros sin catalogar. No fue difícil la tarea, aunque sí laboriosa, hasta que se topó con una dificultad insuperable al pretender catalogar el libro en el que estaba registrando las obras no catalogadas. Si lo incluía, registraba un libro que estaba catalogado, con lo cual incumplía el requerimiento. Si lo dejaba sin catalogar, la tarea resultaría incompleta.

- ACHILLES DE FARIA, F. (1983): *Desarrollo organizacional*. Limusa. México.
- ACTAS (1990): *I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona.
- ACTAS (1992): *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla.
- ACTAS (1994): *III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Santiago.
- ACTAS (1996): *IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Tarragona.
- ADELMAN, C. (1985): Who are you? Some problems of ethnographer culture shock. En BURGESS, R.G.: *Field Methods in the Study of Education*. Falmer Press. Lewes.
- ADELMAN, C. y ALEXANDER, R. (1982): *The self-Evaluating Institution*. Methuen. London.
- ALLISON, D.J. (1983): Toward an improved understanding of the organizational nature of schools. *Educational Administration Quarterly*, 19, 4.
- ÁLVAREZ, Y. y ZABALZA, M.A. (1989): La comunicación en las instituciones escolares. En MARTÍN MORENO, Q. (Ed.): *Organizaciones educativas*. UNED. Madrid.
- ANGULO, F. (1992): Descentralización y evaluación en el sistema educativo español. En *Escuela Popular*. Nº 3.
- ANGULO RASCO, F. (1993a): El control social en la evaluación. En GALLO VALLEJO, J. y Cols.: *Manual del Residente de Medicina Familiar y Comunitaria*. Beecham. Madrid.

- ANGULO RASCO, F. (1993b): Anotaciones al Instituto de Calidad y Evaluación. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 219.
- ANTÚNEZ, S. (1993): La cultura organizativa, barrera y puente para la formación permanente del profesorado. En GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S.: *Organización Escolar*. Nuevas Aportaciones. PPU. Barcelona.
- ANTÚNEZ, S. y GAIRÍN, J. (1996): *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Ed. Graó. Barcelona.
- APPEL, M. (1989): *Maestros y textos*. Paidós. Barcelona.
- BACHARACH, S.B. (1981): Organizational and Political Dimensions for Research on School District Governance and Administration. En BACHARACH, S.B. (Ed.): *Organizational Behavior in School and School Districts*. Piñeger. New York.
- BACHARACH, S.B. (1988): Notes on a political theory of educational organizations. En WESTOBY, A. (Ed.): *Culture and power in educational organizations*. Open University Press. Milton Keynes.
- BACHARAD, S.B. y LAWLER, S.J. (1980): *Power and Politics in Organizations*. Jossey Bass. San Francisco.
- BAILEY, A.J. (1982): A question of legitimation: a response to Eric Hoyle. En *Educational Management of Administration*, 10.
- BALDRIDGE, J.V. et al. (1978): *Policy Making and Effective Leadership*. Jossey Bass. San Francisco.
- BALL, S.J. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós/MEC. Barcelona.
- BALL, S.J. (1990): La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas. En *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona.
- BALL, S. (1994): Crítica, compromiso y esperanza. Entrevista realizada por José Luis Bernal y M. Teresa Gil en *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 229.
- BALLESTEROS, A. y SÁINZ, F. (1934): *Organización Escolar*. Losada. Buenos Aires.
- BARRIGA, S. (1994): Los componentes cinético, académico y profesional en Psicología de las Organizaciones. En RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, A.: *Las organizaciones a debate*. Universidad de Granada.
- BATES, R. (1986): *The management of Culture and Knowledge*. Deakin University Press. Victoria.
- BATES, R. (1987): Corporate Culture, Schooling and Educational Administration. En *Educational Administration Quarterly*. Vol. 23, 4.
- BATES, R. (1988): *Práctica crítica de la administración educativa*. Educació. Estudis 1. Universitat de Valencia. Valencia.
- BATES, R. et al. (1989): *Práctica crítica de la administración educativa*. Educació. Estudis 1. Universitat de Valencia.
- BATES, R. (1992): Leadership and School Culture. En G.I.D.: *Cultura escolar y Desarrollo Organizativo*. Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Sevilla.

- BATES, R. (1994): Teoría crítica y administración educativa. En ESCUDERO MUÑOZ, J.M. y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T.: *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Pedagógicas. Madrid.
- BATESSON, G. (1976): *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Carlos Lohlé. Buenos Aires.
- BEARE, H. (1982): Education's corporate image. En *Unicorn*, 8, (1).
- BELL, L.A. (1980): The school as an organisation: a re-appraisal. En *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 1. Nº 2, pp. 183-192.
- BELTRÁN, F. (1989): *Proyecto Docente*. Universidad de Valencia. (Multicopiado).
- BELTRÁN, F. (1991): *Política y Reformas Curriculares*. Educació. Estudis 6. Universitat de Valencia.
- BELTRÁN, F. (1993): *Dirección escolar: culturas organizativas y estructuras de poder*. IV Jornadas de Consejos Escolares de Comunidades Autónomas y del Estado. A Toxa (Pontevedra).
- BENDIX, R. (1956): *Work and authority in Industry*. Harper and Row. New York.
- BENDIX, R. (1960): *Max Weber: An Intellectual Portrait*. Doubleday and Company. Garden City. New York.
- BENEDITO, V. (1983): *Proyecto Docente e Investigador*. Universidad Central de Barcelona. Multicopiado.
- BENEDITO, V. et al. (1991): *La formación del profesorado universitario*. MEC. Madrid.
- BENNIS, W.R. (1966): *Changing Organizations*. McGraw-Hill Book Company. New York.
- BENSON, J.K. (1983): Organizations: A dialectical view. En FOSTER, W.: *Loose coupling revisited: A critical view of Weick's contribution to educational administration*. Deakin University. Victoria.
- BENSON, J.K. (1983): Organizations: A dialectical view. En *Administrative Science Quarterly*, 22, 1-21.
- BERG, G. (1983): *Schools and the Neorationalist Model of Organizations*. Department of Education. University of Uppsala.
- BERNSTEIN, B. (1975): *Class, Codes and Control, Vol. 3: Towards a Theory of Educational Transmission*. Routledge and Keagan Paul. London.
- BERNSTEIN, B. (1988): *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal. Madrid.
- BERNSTEIN, B. (1990): *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure. Barcelona.
- BIDWELL, C. (1965): The School as a Formal Organization. En MARCH, J.F. (Ed.): *Handboock of Organizations: A comparative Approach*. Rand McNally. Chicago.
- BLANCO, R. y SÁNCHEZ, S. (1927): *Organización escolar*. Hernando. Madrid.
- BLAU, P.M. (1956): *Bureaucracy in Modern Society*. Random House. New York.
- BOLMAN, L.G. y DEAL, T.E. (1984): *Modern Approaches to Understanding and Managing Organisations*. Jossey Bass. San Francisco.

- BORMAN, E.G. (1983): Symbolic Convergence: Organizational Communication and Culture. En PUTNAM, L. y PACANOWSKI, E. (Ed.): *Communication and Organizations*. An Interpretative Approach. Sage. Beverly Hills.
- BORRELL, N. (1989): *Organización Escolar. Teorías sobre las corrientes científicas*. Humanitas. Barcelona.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1985): *La Instrucción Escolar en la América Capitalista*. Siglo XXI. Madrid.
- BRONFRENNBRENER, U. (1976): The Experimental Ecology of Education. En *Education Researcher*. Vol. 5, nº 9.
- BRONFRENNBRENER, U. (1977): *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press. Cambridge.
- BROWN, C.M. (1983): Curriculum management in the junior school. En *School Organization*. Vol. 3 Nº 3.
- BROWN, W.B. y MOBERG, D.J. (1980): *Teoría de la Organización y de la Administración. Enfoque integral*. Limusa. México.
- BRUCE, D. (1977): The phenomenology debate. En *Educational Administration*. Vol. 6. Nº 1.
- BRUNSSON, N. (1986): *The irrational Organization. Irrationality as a Basis for Organizational Action and Change*. John Wiley and Sons. New York.
- BUNGE, M. (1969): *La investigación científica*. Ariel. Barcelona.
- BUNGE, M. (1985): *Pseudociencia e ideología*. Alianza. Madrid.
- BURGESS, R. (1983): *Experiencing comprehensive education: A study of Bishop McGregor School*. Methuen. London.
- BURREL, G. y MORGAN, G. (1979): *Sociological paradigms and organizational analysis*. Heineman. London.
- BUSH, T. (1986): *Theories of Educational Management*. Paul Chapman Publishing. London.
- CABODEVILLA, J.M. (1994): *Hacerse como niños*. BAC. Madrid.
- CALDERÓN, D. (1986): *Proyecto docente e investigador. Un instrumento al servicio del profesor*. Universidad de Murcia. Multicopiado.
- CAMP YEAKEY, C. (1990): Conceptual Legitimacy and Pluralism in School Organizational Thought. En *Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy*. Jai Press. Greenwich.
- CAMPBELL et al. (1987): *History of Thought and Practice in Educational Administration*. Teachers College Press. New York.
- CANTÓN MAYO, I. (1992): *La organización de Centros y la Reforma*. Oikos Tau. Barcelona.
- CANTÓN MAYO, I. (1996): *Manual de Organización de Centros Educativos*. Oikos Tau. Barcelona.
- CARPER, W.B. y SNIZEK, W.E. (1980): The Nature and Types of Organizational Taxonomies: An Overview. En *Academie of Management Review*, 5.
- CARR, S. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca. Barcelona.

- CARR, W. (1980): The gap between theory and practice. En *Journal of Further and Higher Education*, 4 (1).
- CHIAVENATO, I. (1982): *Introducción a la teoría de la Administración*. McGraw-Hill. Bogotá.
- CHIAVENATO, I. (1987): *Introducción a la teoría general de la Administración*. McGraw-Hill. Bogotá.
- CLARK, J. (1989): Opiniones contrapuestas: Toma de decisiones y Administración Educativa. En BATES, R. et alii: *Práctica crítica de la administración educativa*. Educació. Estudis 1. Universitat de Valencia.
- CODD, J. (1989): Filosofía en acción. En BATES, R. et alii: *Práctica crítica de la administración educativa*. Educació. Estudis 1. Universitat de Valencia.
- COHEN, J. (1965): *The Deomonics of Bureaucracy*. The Iowa State University Press. Ames, Iowa.
- COHEN, M.D. et al. (1974): People, problems, solutions and ambiguity of relevance. En MARCH, J.G. y OLSEN, J.P.: *Ambiguity and Choice in Organisations*. Universitetsforlaget. Bergen.
- COHEN, M.D. y MARCH, J.G. (1986): *Leadership and Ambiguity: the Americam College President*. The HarvardBusiness School Press. Boston, M.A.
- COLEMAN, J.S. (1961): *The Adolescent Society*. Free Press. London.
- COLLIER, A.T. (1978): Liderazgo empresarial y sociedad creativa. En *Filosofía empresarial*, Harvard-Deusto, nº 17.
- COLLINS, R. (1975): *Conflict Sociology*. Academic Press. New York.
- CONRATH, D.W. (1973): Communications Environment and its Relationship to Organizational Structure. En *Management Science*. Págs. 586-602.
- CONTRERAS, J. (1991): El sentido educativo de la investigación. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 196.
- CONWAY, J.A. (1985): A perspective on Organizational Cultures and Organizational Belief Structure. En *Educational Administration Quarterly*. Vol. 21, 4.
- COOK, T.D y REICHARDT, CH.S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata. Madrid.
- COULSON, A. (1985): *The Mangerial Behavior of Primary School Heads*. Collected original Resources in Education. Carfax Publishing Company. Abingdon.
- CROZIER, M. (1964): *The bureaucratic Phenomenon*. University of Chicago Press. Chicago.
- CULBERTSON, J.A. (1981): Antecedent of the theory movement. En *Educational Administration Quaterly*, 17 (1).
- CULBERTSON, J.A. (1981): Three epistemologies and the study of educational administration. *Review*, 22, (1).
- CUTHBERT, R. (1984): *The management Process*, E. 324 Management in Post Compulsory Education, Block 3, Part 2. Open University Press. Milton Keynes.
- DAVIES, B. (1973): On the Contribution of Organizational Analysis to the Study of Organizational Institutions. En BROWN, R.: *Knowledge, Education and Cultural Change. Papers in the Sociology of Education*. Tavistock. London.

- DAVIES, B. (1982): *Life in the Classroom and Playground*. Routledge and Kegan Paul. London.
- DE MIGUEL, A. (1994): *La pervisión del lenguaje*. Espasa Calpe. Madrid.
- DEAL, T. (1985): The Symbolism of Effective Schools. En *The Elementary Schools Journal*. Vol. 85, 5.
- DEAL, T.E. y KENNEDY, A.A. (1982): *Corporate Culture. The Rites and Rituals of Corporate Life*. Reading, Mass. Adisson-Wesley.
- DEARDEN, R.F. (1984): *Theory and Practice in Education*. Routledge and Kegan Paul. London.
- DEETZ, S.A. y KERSTEN, A. (1983): Critical Models of Interpretative Research. En PUTTMAN, L.L. y PACANOWSKY, M. (Eds.): *Communication and Organization*. Sage Publications. Beverly-Hills.
- DEWEY, J. (1982): *Democracia y educación*. Losada. Buenos Aires.
- DIMOCK, M. (1959): *Administrative Vitality: The Conflict with Bureaucracy*. Harper and Row, Publishers. New York.
- DOMÍNGUEZ, G. y MESANZA, J. (1996): *Manual de organización de instituciones educativas*. Ed. Escuela Española. Madrid.
- DOUGLAS, H.R. (1968): *Organización Escolar Moderna*. Magisterio Español. Madrid.
- DOYLE, W. (1977): The use of nonverbal behavior: Toward an ecological model of classrooms. En *Merwill-Palmer Quarterly of Behavior and development*. Vol. 23, 3.
- DOYLE, W. (1979): Making managerial decisions in classrooms. En DUKE, D.L. (Ed.): *Classroom management*. The University of Chicago Press. Chicago. Illinois.
- DRUKER, P. (1988): History and Theory of Management. En *Harvard Business*. Septiembre/Octubre.
- DYER, F. y DYER, J. (1965): *Bureaucracy vs. Creativity*. University of Miami Press. Coral Gables. Florida.
- EBBUT, D. (1985): Educational action research: Some general concerns and specific quibbles. En BURGESS, R.G (Ed.): *Issues in educational action research: Qualitative methods*. The Falmer Press. London.
- EBBUT, K. y BROWN, R. (1978): The structure of power in the F. E. college. En *Journal of Further and Higher Education*. Vol. 2. Nº 3, pp. 3-17.
- ELLIOTT, J. (1978): What is action research in schools? En *Journal of Curriculum Studies*, 10, 4.
- ELLIOTT, J. (1983): *Action research. Normas para la autoevaluación en los colegios*. Cambridge Institute of Education. Multicopiado.
- ELLIOTT, J. (1986): Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad. En GALTON, M. y MOON, B.: *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Martínez Roca. Barcelona.
- ELLIOTT, J. (1990): *La investigación acción en educación*. Morata. Madrid.

- ELLIOTT, J. (1992): ¿Son los 'indicadores de rendimiento' indicadores de la calidad educativa? En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 206 y 207.
- ELLSTROM, P.E. (1983): Four faces of educational organizations. *Higher Education*, 12.
- ELLSTROM, P.E. (1986): Organization theory and the school: A paradox. En WALLIN, E. et al. (Ed.): *Educational Research and Organization Theory*. Department of Education. University of Upsala. Vol. II.
- ENDERUD, H. (1980): Administrative leadership in organised anarchies. En *International Journal Of Institutional Management in Higher Education*. Vol. 4, Nº 3, pp. 235-253.
- ENGLAND, G. (1989): Tres formas de entender la Administración educativa. En BATES, R. (Ed.): *Práctica crítica de la Administración educativa*. Servei de Publicacions. Universitat de Viancia.
- ERICKSON, F. (1982): Taught Cognitive Learning in its Immediate Environments: A Neglected Topic in the Anthropology of Education. En *Anthropology and Education Quarterly*, 13, 2.
- ERICKSON, F. (1984): What Makes Schools Ethnography 'Ethnographic'? En *Anthropology and Education Quarterly*, 15, 1.
- ERICKSON, F. (1987): Conceptions of School Culture. An Overview. En *Educational Administration Quarterly*, 21, 2.
- ESCUDERO, J.M. (1989): La escuela como organización y el cambio organizativo. En MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q.: *Organizaciones educativas*. UNED. Madrid.
- ESCUDERO, J. M. (1990): El Centro, como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona.
- ESCUDERO, J.M. y GONZÁLEZ, M.T. (1994): *Escuelas y profesores*. Ed. Pedagógicas. Madrid.
- ESPINET, M. (1992): De la investigación educativa a la investigación en la acción: Una respuesta al malestar de la comunidad educativa. En RUE, J.: *Investigar para innovar en educación*. ECE. Universidad Autónoma de Barcelona.
- ETKIN, J.R. (1993): *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada*. McGraw-Hill. Madrid.
- ETKIN, J. y SCHVARSTEIN, L. (1992): *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Paidós. Buenos Aires.
- ETZIONI, A. (1969): *The Semi-professions and their Organization. Teachers, Nurses, Social Workers*. The Free Press. New York.
- FABER, CH. y SHEARRON, G.F. (1974): *Administración escolar. Teoría y práctica*. Paraninfo. Madrid.
- FAY, B. (1975): *Social Theory and Political Practice*. Allen and Unwin. London.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1986): La economía, el Estado y la escuela. En *Educación y Sociedad*, nº 5.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *La escuela a examen*. Eudema. Madrid.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro*. Morata. Madrid.
- FERRÁNDEZ, A. (1988): Dimensión normativa de la Organización Escolar: Adecuación o innovación. En *Bordón*, 40, 2.
- FILHO, L. (1965): *Organización y Administración Escolar*. Kapelusz. Buenos Aires.
- FIRESTONE, W.A. y WINSTON, B.L. (1985): Using Bureaucratic and Cultural Linkages to Improve Instruction: The Principal's Contribution. En *Educational Administration Quarterly*. Vol. 21, 2.
- FOSTER, W.P. (1980): Administration and the crisis in legitimacy. En *Harvard Educational Review*, 50.
- FOSTER, W.P. (1983): *Loose coupling revisited: A critical view of Weick's contribution to educational administration*. Deakin University. Victoria.
- FOUCAULT, M. (1988): *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores. México.
- FULLAN, M. (1982): *The meaning of Educational change*. Teachers College Press. Nueva York.
- FULLAN, M. (1986): *The Meaning of Educational Changes*. Institute Studies in Education. OISE Press. Ontario. Canadá.
- FULLAN, M. (1994): *Change forces. Probing the Depths of Educational Reform*. The Falmer Press. London.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (1996): *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Ed. La Muralla. Madrid.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1983): *La Ciencia de la Educación. Pedagogos, ¿para qué?* Aula Siglo XXI. Madrid.
- GARCÍA HOZ, V. (1975): *Principios de Pedagogía Sistemática*. Rialp. Madrid.
- GETZELS, J.W. y GUBA, E.G. (1957): Social Behavior and the Administrative Process. En *School Review*, 55. Winter.
- GIBSON, R. (1977): Bernstein classifications and framing. En *Higher Education Review*, 9.
- GIDDENS, A. (1979): *Central problem in Social Theory*. McMillan. London.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Anaya. Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1982): *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Morata. Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1983): Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1986): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Anaya. Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El Currículum: Una reflexión sobre la Práctica*. Morata. Madrid.
- GIROUX, H. (1992): *Los profesores como intelectuales*. Paidós/MEC. Barcelona.
- GLATER, R. (1982): The micropolitics of education: issues for training. En *Educational management and Administration*. Vol. 10, Nº 2. pp. 160-165.

- GOLDSCHMID, L. (1990): Les paradoxes de l'enseignement universitaire. *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire*. Université de Nice-Sophia.
- GÓMEZ, F. y JIMÉNEZ, A. (1992): *Administración educativa*. Hespérides. Salamanca.
- GONZÁLEZ, M.T. (1990): Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas. En *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona.
- GONZÁLEZ, M.T. (1992): El papel de los agentes de cambio en el desarrollo organizativo de los Centros. En *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla.
- GONZÁLEZ, M.T. (1994): Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: una panorámica general. En ESCUDERO MUÑOZ, J.M. y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T.: *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Pedagógicas. Madrid.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. (1994): ¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura? En ESCUDERO MUÑOZ, J.M. y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T.: *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y de la función docente?* Pedagógicas. Madrid.
- GOODLAD, J.I. (1983): *A Study of Schooling: Some implications for School Improvement*. Phi, Delta, Kappan.
- GORDON, W.C. (1957): *The social system of the High School*. Free Press. New York.
- GRAY, H.L. (1982): A perspective on organisation theory. En GRAY, H.L. (Ed.): *The Management of Educational Institutions*. Falmer Press. Lewes.
- GRAY, H.L. (1985): *Organization Development (O.D.) in education*. Stoke on Trent. Deanhouse.
- GREENFIELD, T.B. (1975): Theory about organizations: a new perspective and its implication for the schools. En HUGHES, M. (Ed.): *Administering Education: International Challenge*. Athlone Press. London.
- GREENFIELD, T.B. (1984): Theory about organization: A new perspective and its implications for schools. En BUSH, T. et al. (Eds.): *Approaches to School Management*. Harper Education. London.
- GREENFIELD, T.B. (1985): Theories of Educational Organizations: A Critical Perspective. En HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T.N. (Eds.): *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon. Oxford.
- GRIFFITHS, D. (1964): *Behavioral and Educational Administration*. The National Society for the Study of Education. Chicago.
- GRIFFITHS, D.E. (1977): The individual in organization: A theoretical perspective. *Educational Administration Quarterly* 13 (2).
- GRIFFITHS, D.E. (1985): *Administrative theory in transition*. Deakin University. Victoria.
- GRONN, P. (1983): Talk as the work: the accomplishment of school administration. En *Administrative Science Quarterly*, 28.

- GUIOT, J.M. (1985): *Organizaciones sociales y comportamientos*. Herder. Barcelona.
- HABERMAS, J. (1982): *Conocimiento e interés*. Tecnos. Madrid.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Tecnos. Madrid.
- HABERMAS, J. (1989): *Ciencia y técnica como 'ideología'*. Tecnos. Madrid.
- HANDY, CH.B. (1985): *Understanding Organizations*. Penguin Books. London.
- HARGREAVES, A. (1994): *La enseñanza en el mundo postmoderno*. Conferencia pronunciada en la Universidad de Málaga. Noviembre.
- HASS, J.E. y DRABECK, T.E. (1973): *Complex organizations: A sociological Perspective*. The McMillan Co. New York.
- HELMEL, P. (1990): *La gestión participativa*. Ed. 2000. Barcelona.
- HERNÁNDEZ RUIZ, J. (1954): *Organización Escolar*. Uthea. México.
- HODGKINSON, C. (1978): *Towards a Philosophy of Administration*. Blackwel. Oxford.
- HOLLY, P. (1986): *Investigación en la acción como una estrategia para la práctica de la innovación*. Symposium sobre innovación educativa. Murcia.
- HOMANS, G.C. (1961): *Social Behavior*. Routledge and Keagan Paul. London.
- HOPKINS, D. (1989): *Evaluation for School Development*. Open University Press. Milton Keynes. Philadelphia. London.
- HOSKIN, K. (1993): Foucault a examen. El criptoteórico de la educación desenmascarado. En BALL, S. (Ed.): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata. Madrid.
- HOY, W.K. y MISKEL, C.G. (1987): *Educational Administration. Theory, Research and Practice*. Randon House. New York.
- HOYLE, E. (1982): Micropolitics of educational organisations. En *Educational Management and Administration*. Vol. 10. N° 2. pp. 87-98.
- HOYLE, E. (1986): *The politics of School Management*. Hodder and Stoughton. Bungay, Suffolk.
- HOYLE, E. (1988): Micropolitics oof educational organizations. En WESTOBY, A. (Ed.): *Culture and Power in Educational Organizations*. Open University Press. Milton Keynes. Philadelphia.
- HUGHES, PH. (1986): *Better terachers for better schools*. The Australian College of Education. Victoria. Carlton.
- ILLICH, I. (1974): *La sociedad desescolarizada*. Seix Barral. Barcelona.
- IMBERNÓN, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Biblioteca de Aula. Barcelona.
- KAMENS, D.H. (1977): Legitimizing Myths and Educational Organization: The Relationship between Organizational Ideology and Formal Structure. En *American Socological Review*, 42.
- KATZ, D. y KAHN, R.L. (1977): *Psicología social de las organizaciones*. Trillas. México.
- KATZ, D. y KHAN, R.L. (1978): *The social psychology of organizations*. Willey. New York.

- KAUFFMAN, R.A. (1983): *Planeación de sistemas educativos. Ideas básicas concretas*. Trillas. México.
- KEARNEY, R. (1988): *The Wake of Imagination*. University of Minnesota Press. Minneapolis.
- KEMMIS, S. (1986): Seven Principles for Programme Evaluation in Curriculum Development and Innovation. En HOUSE, E. (Ed.): *New Directions in Education Evaluation*. The Falmer Press. London.
- KETS, M.F.R. y MILLER, D. (1993): *La organización neurótica*. Apóstrofe. Barcelona.
- KHUN, T.S. (1962): *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press. Chicago. (Traducción en el año 1975 en Fondo de Cultura Económica).
- KING, R.A. (1976): *School and College: Studies of Post-sixteen Education*. Routledge and Keagan Paul. London.
- KING, R.A. (1981): Secondary Schools: some changes of a decade. En *Educational Research*, 23, 3.
- KING, R.A. (1983): *The sociology of School Organization*. Methuen. London.
- KLIKSBERG, B. (1975): *El pensamiento organizacional: del taylorismo a la teoría de la organización*. Volúmenes I y II. Paidós. Buenos Aires.
- KNAPP, M.S. (1986): Contribuciones etnográficas a la investigación evaluativa. En COOK, T.D. y REICHARDT, CH.S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Morata. Madrid.
- KOGAN, M. (1988): *Education Accountability*. Hutchinson. London.
- LACEY, C. (1977): *The Socialization of Teachers*. Methuen. London.
- LAFFITTE, R. (1994): *Rendimiento de cuentas y evaluación*. PPU. Barcelona.
- LANDERS, TH. y MYERS, J. (1980). En BUSH, T. et al. (Eds.): *Approaches to school management*. Harper and Row. London.
- LAWTON, D. (1980): *The Politics of the School Curriculum*. Routledge and Kegan Paul. London.
- LELLO, J. (Ed.) (1979): *Accountability in education*. Ward Lock Educational. London.
- LEMUS, L.A. (1973): *Pedagogía. Temas fundamentales*. Kapelusz. Buenos Aires.
- LEVINE, R.A. y WHITE, M.I. (1987): *El hecho humano. Las bases culturales del desarrollo educativo*. Visor/MEC. Madrid.
- LIEBERMAN (1982): Citada por HOLLY, P. en el artículo anteriormente reseñado.
- LITTLE, J.W. (1982): Norms of collegiality and experimentation. En *American Educational Research Journal*, 19, 3.
- LIVINGSTONE, H. (1974): *The University: An Organizational Analysis*. Balckie. Glasgow.
- LORENZO DELGADO, M. (1993): La cultura escolar. En SÁENZ BARRIO, O. (Ed.): *Organización Escolar. Una perspectiva Ecológica*. Marfil. Alcoy.
- LOUIS, M.P. (1985): An Investigator's Guide to Workplace Culture. En FROST, P.J. et al.: *Organizational Culture*. Sage. Beverly Hills.
- LUSSATO, B. (1977): *Introduction critique aux théories d'organisation*. Dunod. París.
- MAINTZ, R. (1967): *Sociología de la organización*. Alianza. Madrid.

- MANGHAM, I. (1978): *Interactions and Interventions in Organizations*. John Wiley. Chichester.
- MANGHAM, I. (1979): *The Politics of Educational Change*. Associated Business Press. Ludgate House, Fleet Street. London.
- MARCH, J.G. (1982): Theories of choice and making decision. En *Society*, V. 20, n° 1.
- MARCH, J.G. y OLSEN, J.P. (1976): Organisational choice under ambiguity. En MARCH, J.G. y OLSEN, J.P. (Ed.): *Ambiguity and Choice in Organisations*. Universitetsforlaget. Bergen.
- MARCH, J.G. and SIMON, H.A. (1958): *Organisations*. Wiley. New York
- MARTÍN BARRIENTOS, M.C. (1976): Situación profesional de los licenciados de Pedagogía por la Universidad Complutense. En *Revista Española de Pedagogía*. N° 134.
- MARTÍN BRIS, M. (1996): *Organización y planificación integral de Centros*. Ed. Escuela Española. Madrid.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1989): *Establecimientos escolares en transformación: El Centro educativo comunitario y su rol compensatorio*. CIDE. Madrid.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1996): *La organización de Centros educativos en una perspectiva de cambio*. Ed. Sanz y Torres. Madrid.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1993): La participación democrática, piel de cordero de la domesticación. En *Cuadernos de Pedagogía*. N° 214.
- MAYO, E. (1933): *The Human Problem of an Industrial Civilization*. The Macmillan Co. New York.
- MEDINA RUBIO, R. y GARCÍA HOZ, V. (1986): *Organización y gobierno de los centros educativos*. Rialp. Madrid.
- MEEK, V.L. (1992): Organizational Culture: Origins and Weaknesses. En SALAMAN, G.: *Human Resources Strategies*. Sage. London.
- MEIGNIEZ, R. (1971): *Pathologie Sociale de L'Enterprise. La Crise de la Fonction de Direction*. Gottier Villars Editor. Paris.
- MERTON, R.K. (1977): *Sociología de la ciencia*. Alianza Universidad. Madrid.
- MEYER, J. y ROWAN, B. (1983): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. En MEYER, J.W. y SCOTT, W.R.: *Organizational Environments, Ritual and Rationality*. Sage. Beverly Hill.
- MILLER, E.J. and RICE, P.K. (1967): *System and Organization*. Tavistok. London.
- MILLS, W. (1981): *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica. México.
- MINTZBERG, H. (1993): *La estructuración de las organizaciones*. Ariel Economía. Barcelona.
- MINTZBERG, H.; RAISHINGANI, D. y THÉORÉT, A. (1976): The Structure of Unstructured Decision Processes. En *Administrative Science Quarterly*. Págs. 246-275.
- MISES, L.V. (1963): *Human Action*. University Press. New Haven.
- MITCHEL, T.R. y LARSON, J.R. (1987): *People in organizations*. McGraw-Hill. New York.

- MOONEY, J.D. (1947): *The Principles of Organization*. Harper and Bros. New York.
- MOONEY, J. y REILEY, C.A. (1979). *The principles of organization*. Harper and Row Publishers.
- MORATINOS, (1984): *La dirección de la empresa educativa*. Anaya. Madrid.
- MORENO GARCÍA, J. M. (1978): *Organización de Centros de Enseñanza*. Edelvives. Zaragoza.
- MORGAN, G. (1986): *Images of organization*. Sage Publications. Beverly-Hills.
- MORGAN, G. (1990): *Imágenes de la organización*. Ra-ma. Barcelona.
- MORRISH, I. (1978): *Cambio e innovación en la enseñanza*. Anaya. Madrid.
- MORT, P.R. y ROSS, D.H. (1957): *Principles of School Administration*. McGraw-Hill. New York.
- MURPHY, R. y TORRENCE, H. (1987): *Evaluating Education: Issues and Methods*. Paul Chapman. London.
- OLVERA, F. (1986): *La investigación del medio en la escuela*. Fundación Paco Natera. Granada.
- OLVERA, F. (1993): *El río, flujo de la vida. Materiales didácticos de educación ambiental*. Junta de Andalucía. Sevilla.
- OWENS, R.G. (1980): *La escuela como organización*. Santillana. Madrid.
- OWENS, R.G. (1983): *La escuela como organización. Tipos de conducta y práctica organizativa*. Santillana. Madrid.
- OWENS, R.G. y STEINHOFF, G.B. (1988): *Toward aTheaory of Organizational Culture*. Annual meeting. AERA.
- PAISEY, A. (1984): *School Management: A case approach*. Harper Education. London.
- PALOM, F. y TORT, LL. (1993): *Management en organizaciones al servicio del progreso humano*. Espasa-Calpe. Madrid.
- PAPAGIANNIS, G.J. et al. (1986): Hacia una economía política de la innovación educativa. En *Educación y sociedad*. Nº 5.
- PARIS, C. (1973): Hacia una epistemología de la interdisciplinaridad. En *Educación hoy*, 1. 3.
- PEIRÓ, J.M. (1987): *Psicología de la Organización*. UNED. Madrid.
- PEIRÓ, J.M. (1990): *Organizaciones. Nuevas perspectivas psicossociológicas*. PPU. Barcelona.
- PEIRÓ, J.M. (1994): El proceso de configuración científica de la Psicología de las Organizaciones. En RODRÍGUEZ FERNANDEZ, A.: *Las organizaciones a debate*. Universidad de Granada.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1978): *Las fronteras de la educación. Epistemología y Ciencias de la Educación*. Zero. Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1985): *La comunicación didáctica*. Servicio de Publicaciones dela Universidad de Málaga.

- PÉREZ GÓMEZ, A. (1988): *Currículum y Enseñanza: Análisis de componentes*. EAC. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): Cultura académica y aprendizaje escolar. En *Kikiriki*, 6.
- PERROW, CH. (1990): *Sociología de las organizaciones*. McGraw-Hill. Madrid.
- PETERSON, M.W. (183): Emerging developments secondary organization theory and research: fragmentation or integration. En *Educational Researcher*. Vol 4 (3).
- PFEFFER (1993): La doble moral de las organizaciones. McGraw-Hill. Madrid.
- PIFFNER, J.M. (1960): Administrative Rationality. En *Public Administration Review*. Págs. 125-132.
- PIFFNER, J.M. y SHERWOOD, P. (1960): *Administrative Organization*. Prentice Hall. London.
- POPKEWITZ, T.S. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Mondadori. Madrid.
- POPKEWITZ, T.S. (1994): *Sociología política de las Reformas Educativas*. Morata. Madrid.
- POZO PARDO, A. (1978): *Organización Escolar*. Santiago Rodríguez. Burgos.
- PRESTHUS, R. (1962): *The Organizational Society*. Alfred A. Knopf. New York.
- PUGH, D.S. (Ed.) (1987): *Organization Theory. Selected Readings*. The Penguin Books. Middlesex.
- PURKEY, S. y SMITH, M. (1985): School reform: the district policy implantation effective schools literature. En *The Elementary School Journal*, 85, 3.
- PUTTMAN, L.L. (1983): The interpretative perspective: an alternative to Funcionalism. En PUTTMAN, L.L. y PACANOWSKY, M. (Eds.): *Communication and Organization*. Sage Publications. Beverly-Hills.
- QUINTANILLA, M.A. (1978): El estatuto epistemológico de las Ciencias de la Educación. En *Epistemología y educación*. Sígueme. Salamanca.
- QUINTANILLA, M.A. (1980): *El problema de la racionalidad tecnológica*. Alianza. Madrid.
- RANJARD, P. (1988): Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes. En *Revista de Educación*. Nº 285.
- RIBBINS, P.M. et al. (1981): Meanings and contexts: the problem of interpretation in the study of a school. En *Research in Educational Management and Administration*. British Educational Management and Administration Society. Birmingham.
- RIVAS, J.I. (1992): *Organización y cultura del aula*. Edinford. Málaga.
- RIZVI, F. (1985): Introduction. En RIZVI, F.: *Working Papers in Ethics and Educational Administration*. Deakin University. Victoria.
- ROEBER, R.J. (1973): *The Organizations in a Changing Environment*. Reading. Addison-Wesley Publishing Co.
- RUDDUCK, J. (1994): Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas. En ANGULO, J.F. y BLANCO, N. (Coords.): *Teoría y desarrollo del currículum*. Aljibe. Archidona.
- RUSSELL, B. (1983): *La perspectiva científica*. Ariel. Barcelona.

- SÁENZ, O. (1993): Perspectivas actuales de la Organización. En LORENZO, M. y SÁENZ, O.: *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Marfil. Alcoy.
- SALAMAN, G. y THOMPSON, K. (1984): *Control e ideología en las organizaciones*. Fondo de Cultura Económica. México.
- SAN FABIÁN, J.L. (1990): *Proyecto Docente*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Oviedo.
- SANCHO, J.M. (1986): *Entre pasillos y clases*. Sendai. Barcelona.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1977): ¿Dónde están los pedagogos? En *Revista Española de Pedagogía*. Nº 219.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1982): *Yo te educo, tú me educas*. Zero Zyx. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1987): Organización escolar e investigación educativa. En *Investigar en la escuela*. Nº 2.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1989a): *Cadenas y sueños: El contexto organizativo de la escuela*. EAC. Servicio de Publicaciones. Universidad de Málaga.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1989b): Del espejismo al oasis. Vías para convertir un proyecto de Reforma en una realidad educativa. En SANTOS GUERRA, M.A.: *Cadenas y sueños. El contexto educativo de la escuela*. EAC. Servicio de Publicaciones. Universidad de Málaga.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990a): Las bisagras del sistema. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 185.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990b): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Akal. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990c): *Investigar en organización*. EAC. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- SANTOS GUERRA, M.A. y ALUMNOS DE CUARTO CURSO (1990d): *Investigar en organización*. EAC. Servicio de Publicaciones. Universidad de Málaga.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1992a): Cultura y poder en la organización escolar. En *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1992b): Los efectos secundarios del sistema. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 199.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1992c): Una noria en el pozo de la práctica. En *Revista de Enseñanza Universitaria*. Sevilla. Nº 2 y 3.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993a): *Democracia escolar o el problema de la nieve frita*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Didáctica. La Coruña.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993b): Los (ab)usos de la evaluación. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 215.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993c): *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe. Archidona.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994a): Piedras en el camino. Dificultades de los Departamentos de Orientación en los Centros de Secundaria. En SANTOS GUERRA, M.A.: *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Aljibe. Archidona.

- SANTOS GUERRA, M.A. (1994b): *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Aljibe. Archidona.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994c): Una tarea contradictoria: Educar para los valores y educar para la vida. En *Kikiriki*. Nº 31-32.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994d): La evaluación de los cambios organizativos de la Reforma española de 1990. En *Revista de Educación*. Nº 305.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994e): El lado oscuro de la organización. En *Entre bastidores. El lado oculto de la Organización Educativa*. Aljibe. Archidona.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1995a): *Organizaciones que educan*. Praxis. Barcelona.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1995b): El discurso crítico ascendente. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº. 232.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1995c): *La negociación, piedra angular de la evaluación*. Fórum Europeo. Granada.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1997): *El crisol de la participación. Investigación etnográfica sobre Consejos Escolares de Centro*. Ed. Escuela Española. Madrid.
- SATTERLY, D. (1989): *Assessment in Schools*. Basil Blackwell. Oxford.
- SCHEIN, E. (1984): Coming to a new awareness of Organizational Culture. En *Sloan Management Review*. Winter.
- SCHEIN, E. (1988): *La cultura empresarial y el liderazgo*. Plaza y Janés. Barcelona.
- SCHEIN, E. (1991): What is Culture? En FROST, P.J. et al.: *Reframing Organizational Culture*. Sage. Beverly Hills.
- SCHEIN, E. (1992): Coming to a New Awareness of Organizational Culture. En SALAMAN, G.: *Human Resources Strategies*. Sage. London.
- SCHLEMENSON, A. (1987): *Análisis organizacional y empresa unipersonal: crisis y conflictos en contextos turbulentos*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- SCHLEMENSON, A. (1990): *La perspectiva ética en el análisis organizacional. Un compromiso reflexivo con la acción*. Paidós. Buenos Aires.
- SCHON, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza de la enseñanza y de las profesiones*. Paidós/MEC. Barcelona.
- SCHON, D.A. (1971): *Beyond the Stable State*. Temple Smith. Londres.
- SCHON, D.A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Temple Smith. London.
- SCHWARTZ, P. y OGILVY, J. (1979): *The emergent paradigm. Changing patt of thought and belief*. Menlo Park. S.R.I. International.
- SCOTT, W.G. (1961): Organization Theory: An Overview and an Appraisal. En *Academy of Management Journal*. Págs. 7-26.
- SCOTT, W.G. (1962): *Human relations in Management*. Homewood. Illinois.
- SEOANE, J. (1994): Reevaluación del concepto de organización. En RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, A.: *Las organizaciones a debate*. Universidad de Granada.
- SEXTON, W.P. (1977): *Teorías de la Organización*. Trillas. México.

- SHIBUTANI, T. (1966): *Improvised News*. Bobbs-Merril. Indianapolis.
- SHIPMAN, M. (1986): Estilos de evaluaciones basadas en la escuela. En GALTON, M. y MOON, B.: *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Martínez Roca. Barcelona.
- SHIPMAN, M.D. (1973): *Sociología escolar*. Morata. Madrid.
- SILVERMAN, D. (1970): *The Theory of Organisations*. Heinemann. London.
- SIMONS, H. (1983): *El proceso de evaluación en las escuelas*. University of London. Institute of Education. No publicado.
- SIMONS, H. (1987): *Getting to Know Schools in a Democracy*. The Falmer Press. London.
- SMIRCICH, L. (1983): Concepts of Culture and Organizational Analysis. En *Administrative Science Quarterly*. Vol. 28, 1.
- SMIRCICH, L. (1983): *Organizations as Shared Meaning*. En PONDY, L. et al. (Eds.): *Organizational Symbolism*. Jai Press. Connecticut.
- SMIRCICH, L. (1983): Implications for Management Theory. En PUTNAM, L. y PACANOWSKI, E. (Eds.): *Communication in Organizations. An interpretative Approach*. Sage. London.
- SMITH, L.M. et al. (1988): Innovation and Change in Schooling. History, Politics and Agency. The Falmer Press. New York.
- SMITH, P.B. y PETERSON, M.F. (1990): *Liderazgo, organizaciones y cultura*. Pirámide. Madrid.
- SOPEÑA, A. (1964): Los principios de la Organización Escolar. En *Educadores*. Nº 39.
- SPIRAK, M. (1973): Archetypal place. En *Architectural Forum*, 140.
- STEELE, F.J. (1973): *Physical settings and organizational development*. Addison-Wesley, Reading, Mass.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid.
- STOURDZE, I. (1973): *Organisation-Antiorganisation*. Reperes. Mame, París.
- THOMPSON, J.D. (1969): *Organization in Action*. McGraw-Hill. New York.
- THOMPSON, D. y BATES, F. (1969): *Technology, Organization and Administration*. Business and Public Administration School, Cornell University. Ithaca.
- TIKUNOFF, W. (1979): Context Variables of a Teaching-Learning Event. En BENNET, D. y McNAMARA, D.: *Focus on Teaching Reading in the observation and the conceptualization of Teaching*. Longman. New York.
- TIPTON, F. (1988): Educational organizations as workplace. En OZGA, J. (Ed.): *Schoolwork. Approaches to the labour process of Teaching*. Open University Press. Milton Keynes. Philadelphia.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991): *La construcción del género*. Universidad de La Coruña. Multicopiado.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991): *El currículum oculto*. Morata. Madrid.

- TORRES SANTOMÉ, J. (1994): *Globalización e interdisciplinaridad: el currículum integrado*. Morata. Madrid.
- TORRINGTON, D. et al. (1989): *Effective Management. People and Organisations*. Prentice Hall. New York.
- TOURAINÉ, A. (1994): *¿Qué es la democracia?* Temas de Hoy. Madrid.
- TRAGTENBERG, M. (1974): *Ideologia e Burocracia*. Atica. Sao Paulo.
- TYLER, W. (1991): *Organización Escolar. Perspectiva sociológica*. Morata. Madrid.
- VAN DE VEN, A.H. (1976): A Framework for Organizational Assessment. En *Academy of Management Review*. Págs. 64-78.
- VAN MANEN, M. (1977): Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6 (3).
- VARELA, J. (1993): Prólogo a la edición española. BALL, S. (Ed.): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata. Madrid.
- VIÑAO FRAGO, A. (1984): Perspectivas y cuestiones que plantea la inserción profesional del pedagogo en las tareas de organización y planificación de la educación. En *Anales de pedagogía*, 2.
- VISEDO GODÍNEZ, J.M. (1987): Un enfoque sistémico de la organización escolar. En *Apuntes de Educación*, 24.
- WALFFORD, G. (1995): Reflexiones sobre la realización de la investigación educativa. En WALFORD, G. (Coord.) (1995): *La otra cara de la investigación educativa*. La Muralla. Madrid.
- WALKER, W.G. (1978): Values, unorthodoxy an the unscientific in educational administration research. En *Educational Administration*. Vol. 6, nº 2.
- WEBER, M. (1947): *The Theory of Social and Economic Organization*. Oxford University Press. New York.
- WEICK, K.E. (1976): Educational Organizations as loosely coupled systems. En *Administrative Science Quarterly*, 21, 1.
- WEICK, K.E. (1980): *Loosely coupled system: related meanings and thick interpretations*. Cornell University. Ithaca. New York.
- WESTOBY, A. (Ed.) (1988): *Culture and Power in Educational Organizations*. Open University Press. Milton Keynes.
- WESTON, A. (1994): *Las claves de la argumentación*. Ariel. Barcelona.
- WILLENSKY, H.L. (1967): *Organizational intelligence*. Basic Books. London.
- WILLIS, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Akal. Madrid.
- WILSON, J. (1971): *El lenguaje y la búsqueda de la verdad*. Edhasa. Barcelona.
- WITTGENSTEIN, L. (1953): *Philosophical Investigations*. G.E.M. Anscombe (tr.), Blackwell. Oxford.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. Paidós/MEC. Barcelona.
- WOODWARD, J. (1972): *Industrial Organisations: Behavior and Control*. Oxford University Press. Oxford.

- WORTHY, J.C. (1950): Organizational Structure and Employee Morale. En *American Sociological Review*. Vol. 15.
- YANES GONZÁLEZ, L. (1989): Desarrollo curricular basado en la escuela y formación permanente del profesorado. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6.
- ZABALZA, M.A. (1990): El currículum de Organización Educativa. En *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Educativa*. Barcelona.
- ZABALZA BERAZA, M.A. (1987): *Diseño y desarrollo del currículum*. Narcea. Madrid.
- ZALEZNIK, A. (1991): *La mística del management*. Grijalbo. Barcelona.
- ZUFIAURRE, B. (1994): *Proceso y contradicciones de la Reforma Educativa. 1982-1994*. Icaria. Barcelona.
- ZUFIAURRE, B. (1996): *Comprensividad, Desarrollo Productivo y Justicia Social*. Icaria Editorial. Barcelona.