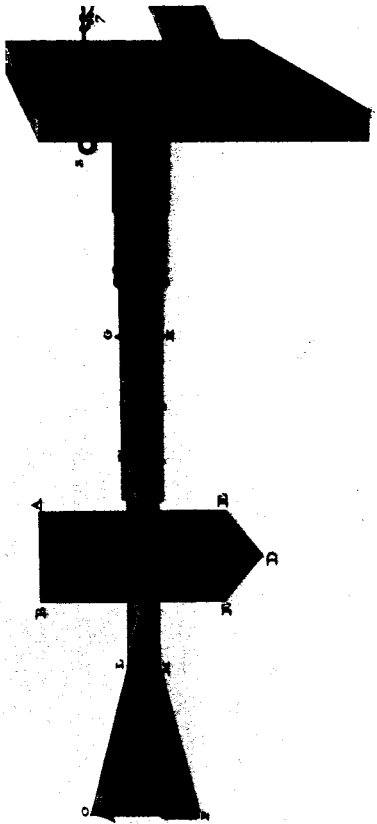


ISBN: 84-87767-64-8



9 788487 767647

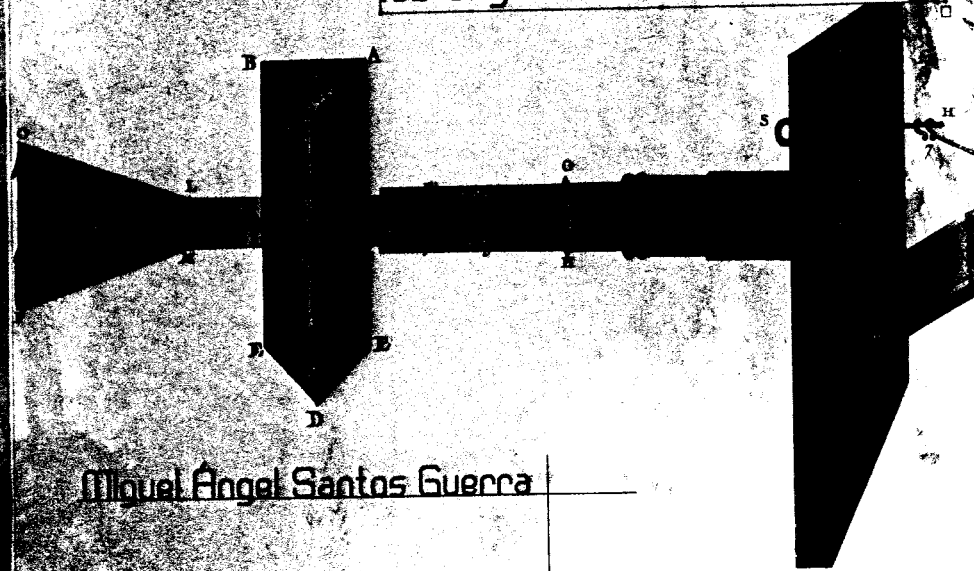


1208

Miguel Angel Santos Guerra LA LUZ DEL PRISMA para comprender las organizaciones educativas

LA LUZ DEL PRISMA

para comprender las organizaciones educativas



Miguel Angel Santos Guerra



EDICIONES ALJIBE

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 interdisciplinariedad 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

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. Precepción versus descripción 188

2.3. Sociología versus administración 188

2.4. Psicología versus sociología 189

2.5. Ajuste versus desajuste 189

2.6. Formal versus informal 190

3. Criterio multipolar epistemológico 195

3.1. Modelos formales 195

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 93

5.3. Dimensión nomotética versus dimensión idiográfica 95

5.4. Macropolítica versus micropolítica 97

5.5. Enfoque 'managerial' versus enfoque de 'déficit' 98

6. La escuela es una organización contradictoria 98

6.1. Las contradicciones de la escuela 101

7. Características de una organización que educa 101

7.1. La racionalidad 104

7.2. La flexibilidad 106

7.3. La permeabilidad 106

7.3.1. De dentro hacia fuera 108

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 tecnología 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

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

1. La racionalidad técnica en la organización educativa	213
2. La racionalidad práctica en la organización educativa	217
3. La organización educativa como práctica crítica	221
	225

CAPÍTULO IX: INVESTIGAR EN ORGANIZACIÓN O EL ARTE DE CAMBIAR A TRAVÉS DEL CONOCIMIENTO

1. La investigación en las organizaciones como estrategia de cambio	229
1.1. La presencia del paradigma positivista	230
1.2. La perspectiva naturalista	231
2. Organización Escolar e investigación educativa	234
2.1. La Organización Escolar, ¿estímulo o freno?	239
2.2. Caminos para la investigación en la Organización Escolar	242
3. Obstáculos y limitaciones para la investigación en Organización Escolar	247
	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.

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 váli-

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 *equivocas* (una de las más cargadas de equívocidad 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 una 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 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 atestigüados 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 temido que desde el descubrimiento 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 problematización. 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 aseptica. 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 interpretación.

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 aseptico.

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 asistemática 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 sinácticamente. 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), refinándose 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:
- 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*).
 - 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.
 - 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.
 - 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:

- 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.
- 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.
- 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.
- 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.

- Carácter ordenancista: La referencia a la ordenación e interrelación de elementos constituye la esencia de la organización.
- 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.
- 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.
- 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.

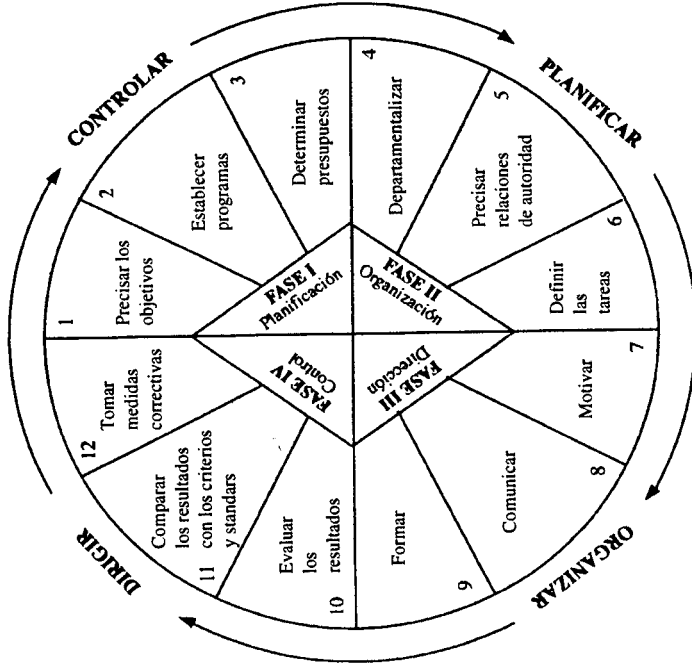


Figura 1. La rueda de la gestión.

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 habrían 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 Pearson, en Faber y Shearson (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 receptor 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 entera 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 desconcierto. 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 construye 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 planteáramos 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 irreplicable 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 contraponen 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 enraizamiento de las relaciones y otros que tienen mayor preocupación por conseguir una clima positivo y unas relaciones satisfactorias.

d. **Perspectiva teórica-perspectiva práctica.** Las formulaciones abstractas, puramente teóricas se oponen a las descripciones 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" (Maitz, 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 irreplicable. 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 heterónimo de su normativa.** La escuela es una institución parálitica (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 atractivas, 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 oír 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 escalár (Moohey), 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, más diversos, más ambiguos, a veces contradictorios.
- Porque las presiones sociales que existen sobre la escuela la convierten en una institución paralizante, 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 ideográfico 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 aherrojarla y 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 trascendencia.

- 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).

realidad y con escasa incidencia sobre ella. No es que se desprece 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 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 sentido 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

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 sobre 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 críticas, expresadas en términos técnicos, 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

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. COMPRESIÓN 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 genéticas 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 apartencias 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 de 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 sogu 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 sogu 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 sogu 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 TOWNSEND, 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 críticamente 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 significado. 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), Antúñez (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 legítimadora 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:

- 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.
- 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.
- 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 otro 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):

- Alienta el conformismo exagerado haciendo impersonal el comportamiento, diluyendo la responsabilidad en el grupo, en la estructura o en la norma.
- 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.
- Rutinizamos 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 alumbra 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 planteamiento del paradigma y alumbra 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 reaffirmaciones 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 Silvio 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):

- La Psicología de las Organizaciones.
- La Economía de las Organizaciones.
- La Sociología de las Organizaciones.
- La Política de las Organizaciones.
- El Derecho en las Organizaciones.
- La Antropología de las Organizaciones.
- La filosofía de las Organizaciones.
- La ética de las Organizaciones.

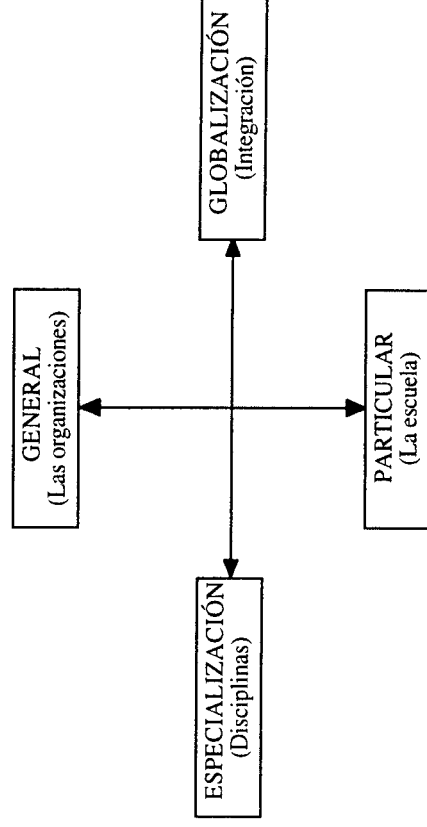
¿Puede entenderse la Organización Escolar sin la aportación de las diferentes parcelas? ¿Puede comprenderse desde cada una de ellas?

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

- Fragmentación para llegar a una profundización mayor a través de la focalización en un campo o de la contemplación de una perspectiva.
- 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.

- Hay que tener en cuenta lo que sucede en las Organizaciones en general para comprender lo que pasa en la Escuela.
- Hay 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 disciplinariedad 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 presente, 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

Eizioni (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. Solo 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 encaman 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.

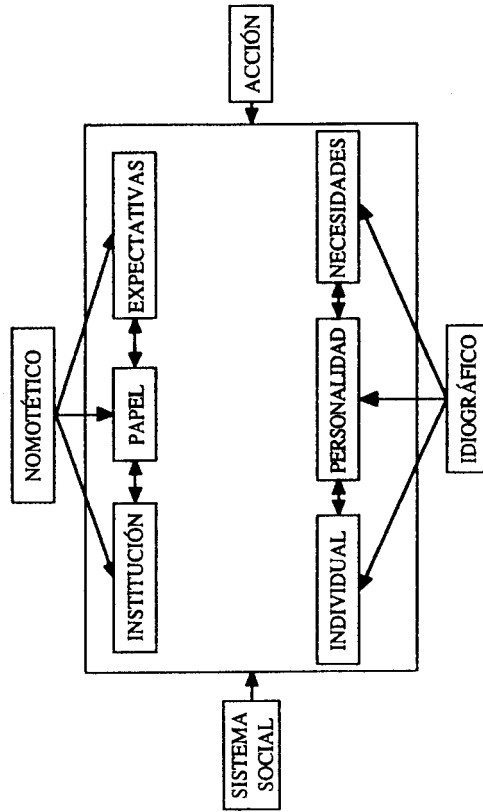
De hecho en los Centros se produce un conflicto de competencias cuando los Consejos Escolares han de juzgar y decidir sobre lo que los profesores consideran cometidos profesionales específicos como la programación docente, la evaluación de los alumnos, la metodología de enseñanza...

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 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:

- Los individuos pueden desarrollar, dirigir y, en suma, incidir sobre las estructuras que preexisten y que están en buena medida determinadas por factores externos.
- 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.
- 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.

- Constituye una realidad socialmente construida 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.
- Crea una cultura propia, construida por creencias implícitas, representaciones y expectativas, tradiciones, rituales y simbologías.
- Su estructura interna es débilmente articulada, lo que dificulta el uso jerárquico de la autoridad y torna ineficaces, con frecuencia, los mecanismos formales.
- Prima la autonomía individual de los profesores, cultiva el sentimiento de privacidad y responsabilidad individual en el ejercicio de las funciones docentes.
- La actividad se centra en las tareas formalmente establecidas y en el cumplimiento formal de las mismas.

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-

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 creenciales 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 cieme 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,

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 habiésemos de trabajos forzados para referirnos a la misma realidad subyugamos 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 parece mejor. Como los automovilistas tienen, en un embottellamiento, 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** (Salamán 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 de l 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 deseara. 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 planificaciónes, intervenciones y evaluaciones rabiamente 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 destaralados, 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 encontramos con un orden inverso al que tiene la presencia de esas operaciones intelectuales en la evaluación que se realiza.

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

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°	Uno	1°
6°	Muy pocos	2°
5°	Pocos	3°
4°	Bastantes	4°
3°	Muchos	5°
2°	Casi todos	6°
1°	Todos	7°

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 acarreo 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 per en momentos distintos) efectos contrarios e incluso contradictorios. Eso no obsta para que nos preguntamos por la racionalidad en las 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 sobremana 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" (Etkin, 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 tenemos 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 Pineda, 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 votación mayoritaria). 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, las 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):