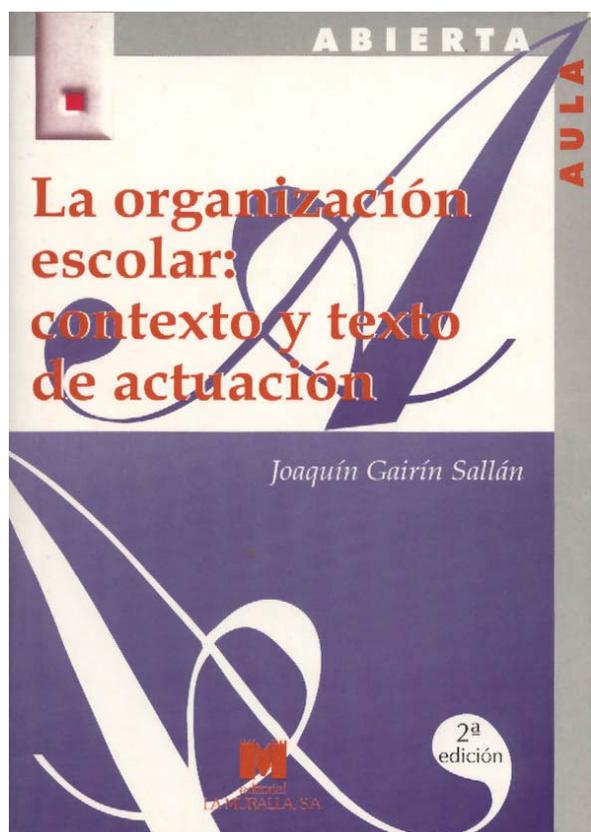


La organización escolar: Contexto y texto de actuación

Joaquín Gairín Sallán



Colección: Aula Abierta
Dirección: M. Antonia Casanova

Editorial La Muralla, S.L., 1999
Constancia, 33 ñ 28002 Madrid
ISBN: 84-7133-663-4
Depósito Legal: M-6.242-1999
1º edición, 1996.
2º edición, 1999.

**Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos**

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	Pág.11
-------------------	--------

PARTE 1

LA ORGANIZACIÓN COMO APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LA REALIDAD

1. LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS COMO ÁMBITO DE ESTUDIO	17
<i>Una primera aproximación al estudio de la escuela.....</i>	<i>17</i>
<i>El sistema educativo</i>	<i>22</i>
<i>El sistema escolar</i>	<i>27</i>
<i>La escuela como sistema.....</i>	<i>29</i>
<i>Relaciones del sistema escuela con el sistema entorno</i>	<i>33</i>
Hacia una nueva conceptualización de escuela	39
<i>Origen y evolución de la escuela.....</i>	<i>39</i>
<i>La escuela en la actualidad</i>	<i>42</i>
<i>La escuela del futuro.....</i>	<i>51</i>
<i>Una nueva conceptualización del término escuela.....</i>	<i>59</i>
Dimensiones en el estudio de la escuela	63
<i>La dimensión institucional.....</i>	<i>65</i>
<i>La dimensión pedagógica</i>	<i>65</i>
<i>La dimensión didáctica.....</i>	<i>65</i>
<i>La dimensión orientativa</i>	<i>65</i>
<i>La dimensión organizativa.....</i>	<i>66</i>
<i>Las dimensiones específicas</i>	<i>66</i>
2. LA ORGANIZACIÓN COMO ÁMBITO DE ESTUDIO	69
La sociedad y las organizaciones	69
La organización y las organizaciones.....	71
Organización, administración y gestión	79
Hacia un esquema comprensivo de las organizaciones.....	83
Tipología de las organizaciones	92
La escuela como organización	102
3. LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.....	111
Sobre el concepto de Organización escolar.....	111
La Organización escolar como práctica y tecnología.....	114
La Organización escolar como conocimiento científico	118
La Organización escolar como disciplina	122
Objeto y contenido de la Organización escolar.....	131
<i>Hacia una especificación del contenido a desarrollar.....</i>	<i>140</i>
<i>Algunas consideraciones finales</i>	<i>145</i>
4. EL PASADO Y EL PRESENTE DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.....	149
Panorámica general sobre el desarrollo de la Organización escolar	149
Paradigmas en Organización escolar.....	153
Enfoques globales	160
Implicaciones de los modelos paradigmáticos en el análisis de las organizaciones escolares	170

El enfoque científico-racional.....	174
El enfoque interpretativo-simbólico	181
El enfoque crítico.....	187
Hacia un modelo comprensivo de la realidad organizativa escolar	198

PARTE II

LA ORGANIZACIÓN COMO CONTEXTO PARA LA ACCION

5 EL CURRÍCULUM COMO REFERENTE.....	205
El currículum como campo de intervención.....	205
La escuela como espacio del currículum.....	209
Currículum, organización e innovación	211
6. LA AUTONOMÍA INSTITUCIONAL COMO REQUISITO	221
La evolución de los sistemas educativos.....	221
La descentralización como propuesta.....	222
La autonomía institucional como resultado/concreción	234
Aspectos conceptuales de la autonomía institucional	238
<i>La autonomía institucional</i>	238
<i>Justificación de la autonomía</i>	241
<i>Los modelos y niveles de autonomía</i>	247
<i>Los usos y abusos de la autonomía</i>	248
Aspectos contextuales de la autonomía constitucional	251
<i>La autonomía de los centros y el sistema escolar</i>	251
<i>Autonomía institucional y planificación educativa participativa</i>	257
<i>De la escuela del Estado a la escuela de la Comunidad</i>	261
<i>Los marcos de actuación</i>	263
<i>Las condiciones que favorecen la autonomía</i>	266
<i>Los peligros o los riesgos que cabe afrontar</i>	270
<i>Las dudas y las esperanzas</i>	273
7. LA CALIDAD DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS COMO OBJETIVO.....	277
Problemática conceptual	277
¿Por qué se plantea la calidad?.....	284
El movimiento de escuelas eficaces como referencia	292
Algunas problemáticas a considerar.....	296

PARTE III

LA ORGANIZACIÓN COMO TEXTO PARA LA ACCIÓN

8. EL COMPROMISO CON LA CALIDAD. AREAS CLAVES.....	305
Hacia una delimitación de los ámbitos de interés	305
El contexto externo.....	321
<i>La autonomía institucional como requisito</i>	321
<i>El papel de las autoridades</i>	332
<i>El compromiso de los padres</i>	334
El contexto interno	336
<i>La orientación general del centro educativo</i>	337
<i>El currículum como referencia básica</i>	341
<i>La actuación del personal</i>	345

<i>El liderazgo de los directivos</i>	348
<i>El papel de los recursos</i>	355
<i>El seguimiento y evaluación de actuaciones</i>	358
El clima y la cultura como síntesis.....	359
Clima y cultura, ¿dos caras de una misma realidad?	360
El clima como resultado	361
A la búsqueda del clima organizacional aceptable	363
La cultura como soporte del cambio	364
La modificación de la cultura	373
9. DE LA ORGANIZACIÓN QUE ENSEÑA A LA ORGANIZACIÓN QUE APRENDE	377
La organización como marco y agente educativo	378
La organización que aprende.....	381
La naturaleza del aprendizaje perseguido	386
Las condiciones en que ha de darse.....	389
Otros requisitos que lo favorecen.....	390
10. LAS ESTRATEGIAS DE DINAMIZACIÓN	393
La intervención en centros educativos	393
El sentido de las estrategias.....	396
Algunas posibles estrategias.....	405
Estrategias de carácter global.....	409
<i>El Desarrollo Organizacional</i>	410
<i>La Revisión Basada en la Escuela</i>	416
<i>La Reunión Departamental</i>	422
<i>El Desarrollo Colaborativo</i>	425
<i>La Formación en Centros</i>	428
<i>Otras estrategias de formación</i>	433
<i>Otras propuestas</i>	441
Estrategias operativas.....	450
<i>Estrategias relacionadas con las funciones organizativas</i>	461
Algunas consideraciones finales	465
A modo de conclusión.....	470
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	471
ÍNDICE DE CUADROS	499
ÍNDICE DE FIGURAS	501

CAPÍTULO IV

EL PASADO Y EL PRESENTE DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Establecido el carácter científico de la Organización escolar y delimitado su contenido nos preguntamos por su realidad. Bien es cierto que indagar sobre el presente no puede hacerse sin considerar el pasado y que ambos (presente y pasado) constituyen a su vez elementos fundadores de lo hasta aquí desarrollado.

Panorámica general sobre el desarrollo de la Organización escolar

No siempre la Organización escolar ha respondido a postulados científicos pudiendo identificar en su desarrollo períodos similares a los que han sufrido todas las ciencias y particularmente, las Ciencias de la Educación.

Un análisis de los mitos más importantes que han acontecido en el desarrollo de la O.E. nos ayuda a conocer más profundamente este saber pero, además, puede ayudar a justificar el carácter autónomo, que no independiente, que tiene respecto a otros saberes.

La configuración de la Organización escolar hasta llegar a su estado actual puede analizarse a través de tres etapas.

a) *Etapa precientífica*

Corresponde al período que García Hoz califica de estudios intuitivos, espontáneos o naturales y que acaba a finales del siglo XIX y comienzos del XX. Se caracteriza porque la estructuración que se hace de los elementos u órganos escolares obedece al sentido común y no utiliza los conocimientos que proporcionan el análisis de experiencias pasadas. Representa en el tiempo toda la etapa anterior al nacimiento de la Pedagogía como Ciencia, que califica la actuación organizativa de artística y la centra en reflexiones sobre situaciones y actuaciones concretas. Las aportaciones, en tal sentido, son casuísticas y conforman un “*recetario*” con pocas posibilidades de aplicaciones diferenciadas.

Desde la perspectiva de Alberto del Pozo (1978, 1984) que asumimos, podemos considerar en el período citado dos tipos de realizaciones:

1. La *teórica*, conformada por escritos que ofrecen, en algún sentido, una concepción de la Escuela como institución social. Al respecto, podemos hablar de las *utopías*, como propuestas que nunca se realizaron o que tuvieron una realidad parcial (*La República* de Platón, las Instituciones Oratorias de Quintiliano, los escritos de Luis Vives o la *Didáctica Magna* de Comenio), y de las obras de carácter **político** que recogen la normativa sobre ella (por ejemplo, los Estudios Generales del Rey Sabio, los escritos de Ratke a los príncipes alemanes, los planes educativos de la Ilustración, los Ayuntamientos de Pedro Simón Abril a Felipe II, etc.).

2. La *práctica*, integrada por el conjunto de realizaciones escolares de las diferentes épocas que en su momento tuvieron la consideración de modelos. Las escuelas de Victorino de Feltre, las de Saras Patak de Comenio o las de Pestalozzi y Basedou pueden ser ejemplos al respecto.

b) *Etapa de transición*

Este período coincide con los primeros intentos de fundamentar científicamente los conocimientos, no siendo ajeno a él el desarrollo que tienen ciencias como la Biología, Antropología o Psicología. La Biología y Antropometría apoyaron la construcción de edificios y mobiliarios con investigaciones y estudios variados; la Psicología y la Higiene posibilitarían, por su parte, la producción de horarios, agrupaciones y técnicas de enseñanza más racionales.

La escuela a la medida de Claparède puede ser un ejemplo del conjunto de realizaciones mencionadas. Sin embargo, desde una perspectiva actual, aún no podemos hablar de una concepción de la escuela como organización.

La característica principal de esta etapa será, pues, la incipiente sistematización de la Organización escolar como disciplina. Asimismo, la investigación se puede considerar como parcial y se dirige al análisis

de los elementos u órganos de la escuela apoyada en el aporte que las demás Ciencias de la Educación le ofrecen.

c) *Etapa científica*

A partir de los años 50 comienza un período caracterizado por la aplicación de teorías Organizativas, muchas de ellas procedentes del campo empresarial, que permiten conceptualizar la escuela como realidad organizativa y fundamentar científicamente los análisis y prácticas que se realizan.

Aparecen también en esta época las primeras publicaciones, que se plantean el marco conceptual en el que se sitúa la Organización escolar.

La Sociología, Sociometría y Relaciones Humanas se añaden a la influencia que ejercen los saberes anteriormente mencionados, potenciando un sentido más dinámico y humano de las organizaciones. Como ya bien señala Arturo de la Orden:

“A la escuela, como campo vital de trabajo, se la considera dotada de un clima físico, higiénico y estético; pero, sobre todo, de un clima o atmósfera social, base fundamental de la eficiencia”.

(1978b:13)

El análisis hasta ahora realizado, aunque sea escueto, permite deducir un desarrollo de la Organización escolar muy reciente. Quizá por ello cabe justificar, como ya se señaló, las lagunas que en su estudio de encuentran.

Por otra parte, no puede identificarse la Organización escolar como un apéndice de la Organización empresarial, pues si bien es cierto que han tenido planteamientos parecidos en algún momento, no siempre ha existido esa identificación o más bien similitud por utilizar una misma fuente de información. Cabe, asimismo, apuntar la diferencia de objetivos que presenta una escuela y una empresa, diferencia que supone estructuras distintas y sistemas relacionales también distintos.

Al decir de Ciscar y Uría:

“Ahora bien, las diferentes teorías no han ido influyendo en la Escuela de una manera sucesiva, según han ido apareciendo; algunas marcan su huella simultáneamente y con diferente intensidad, lo que hace que la evolución de la Organización escolar presente líneas diferentes a las de la empresarial”.

(1986:82)

Particularmente resulta clarificador, ante los intentos de conectar la Organización escolar y la Organización empresarial, recordar obras y autores significativos en ambos campos. Si consideramos, como la mayoría de los tratadistas, a Taylor (1911) y Fayol (1931) como los iniciadores de la organización racional del trabajo, fundamentalmente orientada a las empresas, podemos dar cuenta de preocupaciones, estudios y tratados anteriores y paralelos que hablan de la necesidad de organizar las realidades educativas. Al respecto, pueden recogerse dos casos altamente significativos en España (Pozo Pardo, 1984:16):

1. Laureano Figuerola (1844) clasifica a las autoridades de quienes depende la escuela como directivas o inspectivas y como administrativas o gubernativas, mucho antes de aparecer la Dirección de las escuelas.

2. Pedro de Alcántara (1879), que dedica uno de sus tomos (IX) a las instituciones españolas y extranjeras, presenta una definición de Organización escolar: “*conjunto de disposiciones por las que se rigen las Escuelas*”.

Obras más recientes de autores de principios del siglo XX, como las de Rufino Blanco (1927), Antonio Ballesteros y Fernando Sainz (1934) o la de Hernández Ruiz y otros (1954), podrían añadirse a la lista anterior.

No parece necesario señalar la variedad de estudios que aparecen a partir de las obras indicadas. Sin embargo, sí que consideramos conveniente apuntar algunos de los factores que justifican el desarrollo cada vez más creciente que tiene la Organización escolar. Algunos factores que lo justifican son:

a) **La institucionalización de lo educativo.** La creciente intervención del Estado en los procesos educativos deriva en un aumento del sistema escolar y en la necesidad de establecer criterios de racionalidad.

b) **La creciente complejidad de las instituciones educativas.** El sistema escolar no sólo aumenta el número de centros educativos sino también su tamaño y funciones. Este factor, unido a la complejidad de las

relaciones que los sistemas democráticos impulsan, genera la necesidad de buscar bases científicas de actuación que permitan atender adecuadamente las exigencias que impone la nueva realidad.

c) **El desarrollo industrial**, que ha potenciado los estudios sobre procesos organizativos e impulsado la Ciencia de la organización y, paralelamente, la preocupación por su incidencia en la realidad escolar.

d) **El desarrollo de las Ciencias Sociales**. Fundamentalmente la Sociología y la Psicología han aportado nuevas orientaciones al estudio del comportamiento de los grupos y de las personas dentro de las organizaciones, facilitando así nuevas perspectivas en la búsqueda de modelos propios de la Organización escolar.

e) **La experimentación pedagógica**, que ha suministrado un tratamiento más científico a la educación y ha proporcionado nuevos instrumentos (mediciones psicopedagógicas, paradigmas de intervención, etc.) de actuación a las organizaciones.

f) **Los cambios legislativos**, que han impulsado en nuestro país modelos de dirección determinada y, consecuentemente, el desarrollo de determinados estudios.

g) **Los procesos de descentralización y desconcentración**, que han vitalizado los centros educativos al proporcionar una mayor autonomía de funcionamiento.

Todo ello ha resaltado la importancia en la Organización escolar como un ámbito relevante para solucionar muchos de los problemas que la escuela tiene. De considerarse una disciplina de segundo orden, fundamentalmente en España, pasa a convertirse en un instrumento dinamizador de la actividad educativa y que trasciende lo puramente organizativo.

“Así, por primera vez, se recurre a la Organización escolar para resolver problemas didácticos o educativos, manteniendo idénticos los procedimientos anteriores que habían producido fracaso escolar, por ejemplo:

- modificar la técnica del agrupamiento escolar, flexibilizándola, para resolver problemas de dificultades lectoras o matemáticas;
- recurrir a la participación para eliminar cuestiones de indisciplina, contestación, demasiado frecuentes en el Ciclo Superior de la E.G.B.;
- aumentar la eficiencia en los Centros Educativos porque la nueva Organización hace más racional el trabajo”.

(Ciscar y Una, 1986:97)

Paradigmas en la Organización escolar

La evolución histórica de la Organización escolar y el conjunto de factores que la han conformado han fomentado el establecimiento de diversas tendencias. Su análisis se hace imprescindible para orientar con fundamento cualquier programa de actuación y seleccionar los principios y normas que han de facilitar la comprensión y actuación de las organizaciones escolares.

Si bien la contribución de teóricos y académicos al campo general de la Organización fue escasa antes de 1950 y prácticamente inexistente antes de 1970, el interés creciente por esta disciplina ha fomentado el desarrollo de múltiples concepciones, teorías y técnicas que fundamentan la acción práctica⁴⁷. Esta variedad de enfoques conceptuales y terminológicos bien pudieran dar la razón a Harold Koontz cuando habla de la *selva de la teoría administrativa*.

En estas circunstancias, centramos nuestro análisis en conceptualizaciones globales, que nos permitan simplificar el ámbito de estudio y nos posibiliten, consecuentemente, una mayor profundidad.

No despreciamos con ello el estudio específico de las diferentes teorías que sobre organización han existido y que han tenido y tienen indudable implicación en el campo de la Organización escolar. Sin embargo, entendemos que su análisis desborda el marco del presente trabajo, pudiendo consultar esquemas de síntesis sobre un enfoque general en Koontz, O'Donnell y Wihrich (1985:47-49) y en Chiaveneto (1992:7); o sobre un enfoque psicológico en Weinert (1985:126-127). Por nuestra parte y como aproximación general

⁴⁷ Este contexto de apertura se debe, en opinión de Sáez Carreras (1989:25-29) a cambios sociales y científicos a los que no son ajenos aspectos como cambios de valores en la sociedad industrial, creciente conciencia política de corte democrático, críticas a enfoques positivistas y aportaciones epistemológicas como las de Kuhn, Feyerabend o Lakatos.

presentamos los resúmenes de Lussato (1976) y Laffitte (1994). También pueden consultarse en detalle teorías organizativas en las obras de Lussato (1977), Sexton (1982), Zerilli (1985:53-74), Kliksberg (1990) y otras con más orientación educativa como las de Martínez y González (1984), Borrell (1989) o Muñoz y Román (1982).

CUADRO 14
Teorías y escuelas de Organización
(Lussato, 1976)

<i>Campos de las funciones de la empresa. Doctrinas de management</i>	<i>Política general</i>	<i>Tácticas y procedimientos</i>	<i>Estructura y función de las distribuciones</i>	<i>Enlaces y comunicaciones</i>	<i>Política personal Motivaciones</i>
<i>Escuela clásica (1900)</i>	Conservación de beneficio	Procedimientos de excepción Principio de autoridad Control a todos los niveles	Unidad de mando Determinación de un abanico de subordinación Centralización Definición estricta de las tareas	Principio de oficialización de los informes Centralización de la información	Principio del <i>terrón de azúcar</i> y del palo. Importancia de los sistemas de estimulación monetarios
<i>Escuela neoclásica (1955)</i>	Maximización del beneficio asegurando la supervivencia	Objetivos secundarios manifestados en los centros de beneficio. Autocontrol	Descentralización. Áreas de decisión cada vez más amplias hacia lo alto de la jerarquía.	Cadenas de información lo más cortas hasta el utilizador con el fin de evitar las pérdidas y la inflación	Interés financiero. Delegación de las responsabilidades. Competición. Promoción proporcional a los resultados.
<i>Escuela de las relaciones humanas (1939)</i>	Favorece el pleno empleo humano y profesional	Adaptación de los grupos a los objetivos a alcanzar	Mando participativo. Principio "bottom up"	El superior es más bien un agente de comunicación inter e intragrupo	
<i>Campos de las funciones de la empresa. Doctrinas de management</i>	<i>Política general</i>	<i>Tácticas y procedimientos</i>	<i>Estructura y función de las distribuciones</i>	<i>Enlaces y comunicaciones</i>	<i>Política personal Motivaciones</i>
<i>Escuela de los sistemas sociales (1950)</i>	Satisfacción máxima del individuo	Definición de las misiones institucionales Personalización de colectivos	Unidad de mando limitado a los casos de conflicto Principio del área de influencia No sectorizada Centralización Descentralización	Toma en consideración de las comunicaciones informales Toma en consideración del entorno	

CUADRO 14 (Cont.)
Teorías y escuelas de Organización
(Lussato, 1976)

<i>Campos de las funciones de la empresa. Doctrinas de management</i>	<i>Política general</i>	<i>Tácticas y procedimientos</i>	<i>Estructura y función de las distribuciones</i>	<i>Enlaces y comunicaciones</i>	<i>Política personal Motivaciones</i>
Escuela de los sistemas sociales (1950)	Satisfacción máxima del individuo	Definición de las misiones institucionales Personalización de colectivos	Unidad de mando limitado a los casos de conflicto Principio del área de influencia No sectorizada Centralización Descentralización	Toma en consideración de las comunicaciones informales Toma en consideración del entorno	
Escuela de la investigación operacional (1945)	Optimización de los resultados cuantitativos	Métodos PPBS. Racionalización de las elecciones presupuestarias		Las informaciones cuantificadas son preponderantes	Gestión de recorrido sofisticada
Teoría de los sistemas (1965)	Coordinación de los potenciales para realizar el objetivo del sistema.	Regulación cibernética global Estimación	Cada puesto es una <i>caja negra</i> , después un subsistema	Todos los enlaces son considerados bajo la forma de flujos unificados por un lenguaje	

<i>Grupos de funciones de la empresa. Doctrinas de management</i>	<i>Relaciones humanas Motivaciones</i>	<i>Sector comercial</i>	<i>Sector administrativo</i>	<i>Sector producción</i>
Escuela clásica (1900)	Seguridad estabilidad principio de objetivación		Sistema jerárquico y oficialización de comunicaciones Facturas	Cadenas de producción. Racionalización de los puestos y las tareas Control del rendimiento
Escuela neoclásica (1955)	Equilibrio delicado entre motivaciones positivas y negativas. Importancia de la formación	Agresividad comercial Relaciones públicas Marketing		

<i>Grupos de funciones de la empresa. Doctrinas de management</i>	<i>Relaciones humanas Motivaciones</i>	<i>Sector comercial</i>	<i>Sector administrativo</i>	<i>Sector producción</i>
<i>Escuela de las relaciones humanas (1939)</i>	Instauración de un clima favorable Bienestar confort. Cooperación amistosa. Se da preferencia al grupo sobre el individuo.		Comités Intercambio de puntos de vista	Puesta en condiciones favorable del personal.
<i>Escuela de los sistemas sociales (1950)</i>	Modelos de resolución de conflictos internos		Líneas de comunicación cortas utilizadas en toda su longitud. Autodefinición de la información	
<i>Escuela de la investigación operacional (1945)</i>	Aprendizaje programado	Estudios y modelos matemáticos Compartimentos de decisión Utilización intensa de los ordenadores	Estudios y modelos matemáticos Compartimentos de decisión Utilización intensa de los ordenadores	Estudios y modelos matemáticos Compartimentos de decisión Utilización intensa de los ordenadores
<i>Teoría de los sistemas (1965)</i>		Estudios y simulación que desemboca en la concepción y en la realización de <i>instrumentos a medida</i>	Estudios y simulación que desemboca en la concepción y en la realización de <i>instrumentos a medida</i>	Estudios y simulación que desemboca en la concepción y en la realización de <i>instrumentos a medida</i>

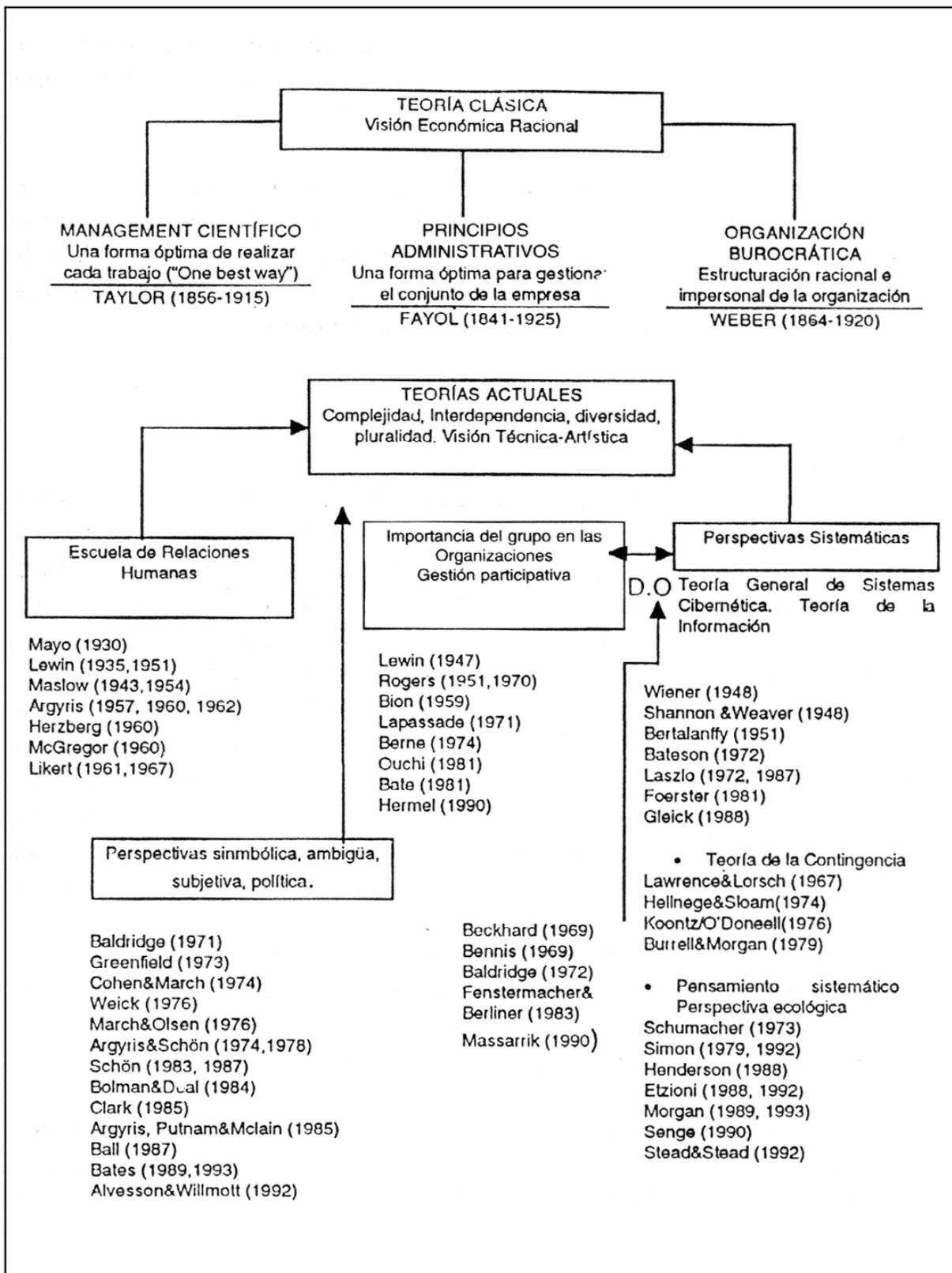
1. El amplio desarrollo de teorías mencionado justifica la afirmación de que el campo organizativo está en un momento de reconceptualización, reflejando quizá más tardíamente los problemas, perspectivas y teorías que también afectan al campo de las Ciencias Humanas. Se justifica así la búsqueda de planteamientos globales que permitan clarificar tendencias y, en todo caso, aportar explicaciones más generales que las propias de la teoría específica.

Respetando mejor o peor las diferentes perspectivas, los intentos de ordenar la maraña de aportaciones han sido diversos y quedan recogidos en el apartado siguiente. Late, no obstante, la necesidad de determinar ámbitos, enfoques o paradigmas que permitan orientar globalmente los intentos explicativos de la realidad.

Enfoques globales

Algunas de las aproximaciones clasificatorias que a continuación presentamos evidencian la falta de acuerdo sobre los criterios de ordenación y acusan, en muchos casos, el carácter puntual y operativo con el que se han hecho. Casi habría que dar la razón a González (1990:27) cuando habla de un campo “*amplio, complejo y diversificado*” en donde se manifiesta un auténtico “*ataque de fiebre paradigmática*”. Además,

CUADRO 15
Teorías de la organización
 (Adaptación De Miguel, 1991. Por Laffitte, 1994:20)



las diferentes aportaciones tampoco han contribuido a que se sepa de la organización de las escuelas, si bien se ha dado pie a visiones diferentes y, en general, más abiertas (Lorenzo, 1994:112).

Sin embargo, cabe reconocer un esfuerzo clasificatorio que alcanza su culminación con la consideración de diferentes enfoques paradigmáticos. Y caracterizamos como paradigma al conjunto de supuestos conceptuales en cuyo seno se sostienen, más o menos explícitamente, determinados supuestos teóricos y se valoran ciertas estrategias y metodologías de investigación e intervención. Son en realidad “*marcos de referencia*”, “*estructuras de orientación*” o “*plataformas conceptuales*”.

La utilización de paradigmas tiene en nuestro caso, y por otra parte, un carácter instrumental al servirnos como elementos organizadores de la multiplicidad de enfoques, modelos teóricos y desarrollos que nuestra disciplina tiene. No puede suponer, por tanto, una acotación de terrenos delimitados y excluyentes y sí, en todo caso, un recurso de carácter conceptual y metodológico que permite desenvolvemos con un cierto sistematismo.

La sistematización que pretendemos hacer sobre el desarrollo teórico de la Organización escolar no es una preocupación exclusiva y creemos compartirla con otros estudiosos del tema⁴⁸. Así, Ciscar y Uría (1986:73-80) consideran los **enfoques clásico** (1900 a 1935), **el basado en las relaciones humanas** (1935 - 1950) y el **conductual y sistémico** (1950, hasta la actualidad) como la tesis, antítesis y síntesis de la evolución de las teorías organizativas.

Por su parte, Moreno (1978:21) realiza un análisis, bibliográfico fundamentalmente, que le permite diferenciar tres enfoques:

a) La **tendencia logocéntrica**, conformada por aquellos autores (Rufino Blanco, Rafael Ballesteros y Fernando Sainz, Hernández Ruiz y García Hoz, entre otros) que se han preocupado o se preocupan por el carácter científico de la Organización escolar.

b) La **tendencia de “inspiración empresarial”**, que aplica a la escuela los principios y técnicas de acción propios de empresas de producción. Los autores que consideran a la escuela desde la perspectiva organizativa-administrativa podrían incluirse en este grupo y encuentran su fuente inicial en los escritos de Taylor, Fayol y Weber.

c) La **tendencia humanística**, que considera que la persona constituye el centro y eje de toda organización. El sociólogo alemán Max Weber puede considerarse como el iniciador de la tendencia, que incluye autores tan representativos como Sperb (1965), Wiles (1965) y Douglass (1968).

Asimismo, Pozo Pardo (1978⁶:13-14) recoge de Bossing dos tendencias fundamentales en el campo de la Organización escolar:

a) Los que, postulando una absoluta libertad de acción para el alumno, son contrarios a una organización a ultranza.

b) Los partidarios de una organización mecanizada, casi mecanicista.

Los primeros, ajuicio de Pozo Pardo, piensan más bien en modelos flexibles de organización al estilo de las realidades escolares descritas por Morse y Max Vingo (1965), mientras que los segundos se apoyan en esquemas *prefijados*.

Los planteamientos presentados de Ciscar y Uría, Moreno y Pozo Pardo pueden ser considerados como una perspectiva calificada por algunos autores de racionalidad científico-técnica, bajo la que subyace una interpretación de la realidad social como un orden natural, necesario y susceptible de una intervención más o menos aséptica. Conllevan, en realidad, una visión de las organizaciones que se viene cuestionando a partir de los años 70, al igual que ocurre en el campo de la teoría curricular (Pérez, 1983; Escudero, 1984) o de la teoría de la innovación (González, 1986; Escudero 1986; Escudero y González 1987), con la aparición de nuevos enfoques de carácter fenomenológico-interpretativo y de índole crítica. Principalmente, desarrollan estos enfoques autores extranjeros cuyo nivel de elaboración teórica y estado de profundización respecto a nuestra realidad parece ser más evolucionado.

Un esquema general que nos aproxima a conocer una clasificación más actual de los diferentes enfoques es presentado en el Cuadro 16 a partir de la aportación de Antúnez (1993). Otras aportaciones que

⁴⁸ La preocupación por buscar enfoques globales que simplifiquen el análisis también se realiza desde la Ciencia de la Organización y desde sus ámbitos aplicativos. Así, por ejemplo, Pérez (1994) habla de modelos mecanicistas, psicosociológicos y antropológicos, mientras de Ibarra y Montaña (1987) tratan de desarrollar una teoría de la teoría de la organización a partir de la consideración de diferentes mitos y del estudio de su solución.

presentan intentos de clasificación son las de Scott (1978, 1981), Burrell y Morgan (1980), Pleffer (1982), Hoy (1982), Ogawa (1985), Ecker (1985), Chiavenato (1992) o Laffitte (1994), entre otros.

La contraposición entre modelos racionales y sociales es, en opinión de Scott (1981:127 ss), lo que caracterizaría el estado actual de los estudios sobre organización. Para él, serían tres los períodos que podrían diferenciarse en el desarrollo de la teoría sobre las organizaciones (Scott, 1983). El primero de ellos (años 40 a 60), quedaría definido por el énfasis puesto en la **independencia** de las organizaciones. Se piensa en ellas como entidades significativas, capaces de acciones autónomas, susceptibles de estudio como sistemas cerrados.

El segundo período (años 60 a 70), caracterizado por la **interdependencia técnica** de las organizaciones con su ambiente, supone su consideración como sistemas abiertos e implica la bidireccionalidad frente al entorno, que proporciona recursos y, a la vez, posibilita productos eficientes.

El último período, que vendría desarrollándose desde los años 70, pone su énfasis en la **interdependencia cultural y social** entre la organización y su ambiente. En virtud de ella, las organizaciones deben ser consideradas como entidades inmersas en sistemas más amplios con los que mantienen una alta interdependencia.

CUADRO 16

Enfoques utilizados en el estudio de las organizaciones educativas

<i>Bush (1986) Modelos</i>	<i>Bolman y Deal (1984) Enfoques/ modelos</i>	<i>Sergionami (1984) Imágenes</i>	<i>House (1981) Perspectivas</i>	<i>Ellstron (1983) Modelos</i>	<i>Borrell (1989) Modelos</i>	<i>Muñoz y Roman (1989) Modelos</i>	<i>González (1994) Enfoques</i>
		RACIONAL		RACIONALES	RACIONALES	PRODUCTIVOS	
FORMALES	ESTRUCTURALES		TECNOLOGÍA		ESTRUCTURALES	ESTRUCTURALES	
DEMOCRÁTICOS	RECURSOS HUMANOS	SISTEMA SOCIAL		SISTEMA SOCIAL	RECURSOS HUMANOS	HUMANISTAS	
POLÍTICOS	POLÍTICOS	POLÍTICA	POLÍTICA	POLÍTICOS	POLÍTICOS	POLÍTICOS	CRÍTICO
SUBJETIVOS	SIMBÓLICOS	CULTURAL	CULTURAL		SIMBÓLICOS	CULTURALES	INTERPRE- TATIVO
AMBIGUOS				ANÁRQUICOS			

Meyer (1983) sostiene, por su parte, que el paso de los modelos racionales a los sociales se ha producido independientemente de la predominancia de los modelos de sistemas cerrados o abiertos. Bajo este presupuesto, considera cuatro períodos en el desarrollo de la teoría organizacional, dependiendo del modelo teórico dominante (Figura 25):

a) La organización considerada como un sistema cerrado es analizada bajo los modelos racionales. Esta perspectiva, frecuente hasta los años 30, considera a la organización como un apéndice del sistema social y está específicamente conformada para lograr metas prefijadas. Los autores de las teorías clásicas de la gestión se pueden incluir en esta corriente.

b) La organización como sistema cerrado es analizada bajo perspectivas sociales (años 30 a 60). Este enfoque considera la importancia del elemento humano en las organizaciones y a él pertenecen autores como Mayo (1933), Lewin (1943) y Katz y Kuhn (1951).

c) La organización como sistema abierto se estudia bajo perspectivas racionales (años 60 a 70), donde la preocupación fundamental se deriva hacia el análisis racional de las estructuras formales de las distintas organizaciones.

d) La organización como sistema abierto es analizada bajo la perspectiva del modelo social. Aunque en este caso también se estudia la estructura formal, se aborda desde una multiplicidad de perspectivas que consideran aspectos sociales, políticos, económicos u otros.

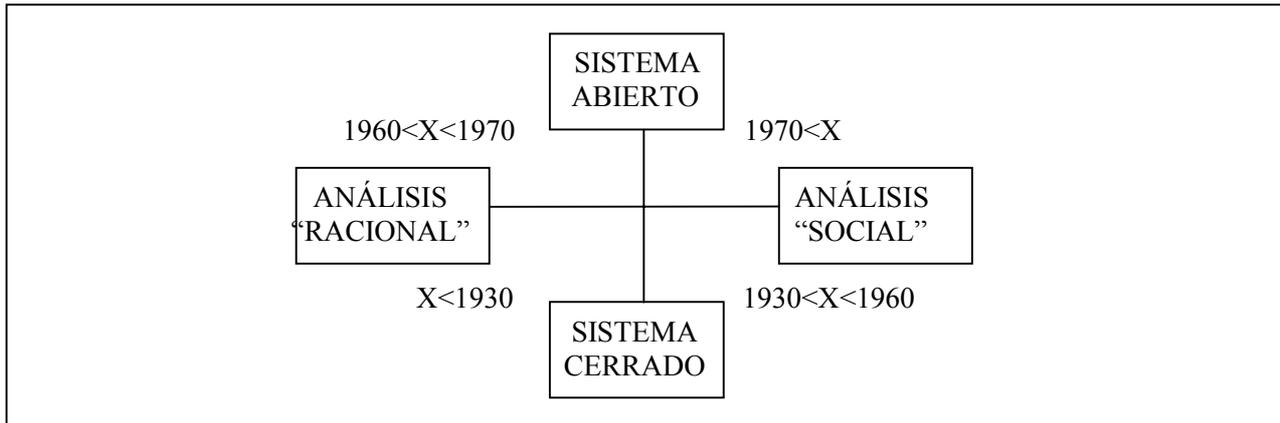


Figura 25: Períodos más significativos en el desarrollo de las teorías sobre organización según Meyer. (Esquema de confección propia).

Este sentido evolutivo que se traduce de las aportaciones de Meyer (1983) es compartido por el análisis que realiza De Miguel (1989:23-27) cuando clasifica los enfoques conceptuales sobre organización a partir de una secuencia dicotómica que contempla perspectivas como:

- a) Enfoque racional *versus* social.
- b) Enfoque estático *versus* dinámico.
- c) Enfoque técnico *versus* cultural.
- d) Enfoque positivo *versus* interpretativo.

En la línea de los nuevos enfoques superadores de visiones restrictivas, cabe citar también el análisis que Benno Sandler (cit. Sánchez, 1985) hace en la Revista de la Educación de la O.E.A. (Diciembre, 1984) sobre Administración educacional.

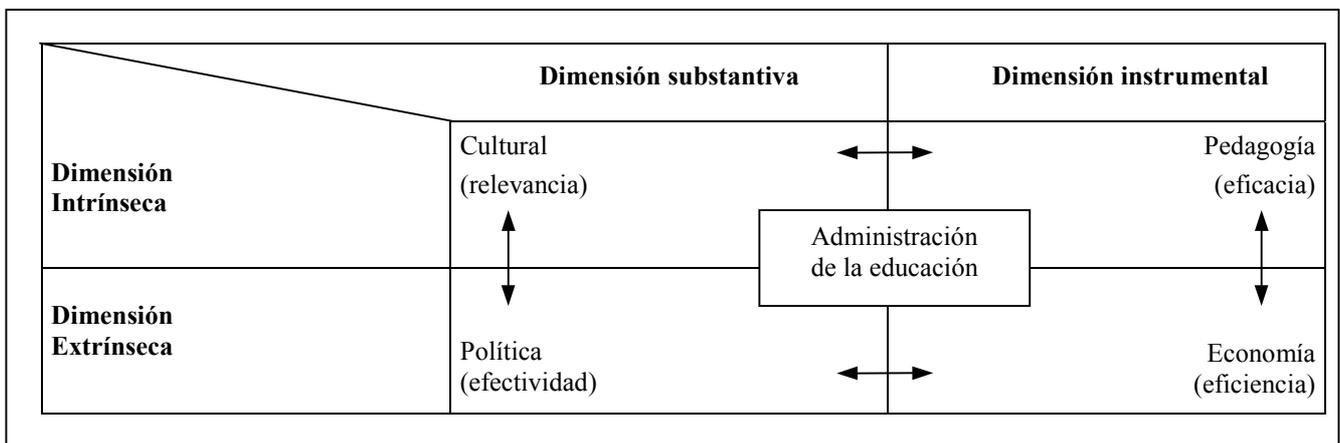


Figura 26: Dimensiones en el campo de la Organización escolar, según Sandler.

Bajo los criterios de este autor, el conjunto de teorías denominadas clásicas (Taylor, Fayol y Weber) manifiestan una marcada preocupación por la eficiencia de la administración; es decir, por la máxima producción en el mínimo de tiempo y con los mínimos recursos.

La escuela psicosocial (Mayo, Barnard y Simon) ⁴⁹ agrega a la administración el concepto de eficacia, medida en función del logro de los objetivos institucionales. La diferencia de este concepto respecto

⁴⁹ Una aportación que se mueva en estos planteamientos puede verse en Rodríguez (1994).

al anterior radicaría para Barnard en que, mientras la eficiencia se mide en términos de satisfacción respecto a las motivaciones personales, la eficacia queda siempre ligada a la consecución de los objetivos institucionales.

La perspectiva contemporánea (Bermis, Heady y Drucker) incluye el concepto de efectividad, que implica un *“compromiso real y verdadero con los objetivos sociales y las demandas políticas de la comunidad, incluyendo su sistema educacional”*. Desde esta perspectiva, la efectividad se convierte en un criterio sustantivo, mientras que la eficacia y la eficiencia vienen a ser instrumentales.

Los desarrollos teóricos actuales en base a planteamientos políticos y antropológicos permiten hablar de relevancia cultural como el *“criterio a cuya luz se analizan los criterios de eficiencia, eficacia y efectividad en la administración pública y educacional”*.

Se conforman así cuatro paradigmas de administración de la educación⁵⁰ mencionados. Pero, también puede hablarse de un modelo global; esto es,

“Un **paradigma multidimensional de administración de la educación**, constituido por cuatro dimensiones interactuantes -económica, pedagógica, política y cultural- y correspondiendo a cada dimensión un criterio administrativo predominante: eficiencia, eficacia, efectividad y relevancia, respectivamente”.

A la luz del esquema icónico presentado, y de acuerdo con el autor, se asumen varios supuestos:

- a) Lo educativo y lo organizativo son realidades globales compuestas por dimensiones a veces complementarias y a veces contrarias.
- b) El sistema educacional contempla dimensiones intrínsecas de carácter cultural y pedagógico al lado de dimensiones extrínsecas de naturaleza política y económica.
- c) Las dimensiones instrumentales son reguladas por las substantivas.
- d) La interpretación y actuación organizativa se basa en la contribución interdisciplinaria.
- e) La esencia del sistema educacional y del proceso organizativo sigue siendo la persona humana.

Participa también de un análisis global de la teoría organizativa González (1986, 1993,1994), quien considera la existencia de tres paradigmas: científico-racional, interpretativo-simbólico y crítico.

El **paradigma científico-racional**, desarrollado ampliamente hasta épocas recientes y con exclusividad en algunos momentos, se plantea el estudio de las organizaciones como entidades racionales encaminadas al logro de determinadas metas.

“Desde esta perspectiva, entonces, las organizaciones son concebidas como entidades reales y observables. Como tales entidades, las organizaciones transmiten un sentido de uniformidad en filosofía, metas y procedimientos, y la actividad que ocurre en su seno es propositiva y racionalmente consistente con las mismas”.

(González, 1986:47)

El **paradigma interpretativo-simbólico**, frente a la concepción de la realidad social como algo objetivo, externo o independiente del individuo, opone un planteamiento relativista en función del cual la realidad social queda elaborada a través de las experiencias subjetivas de las personas y de sus interacciones con los demás.

Las organizaciones en esta concepción se consideran como coaliciones donde los participantes, con diferentes intereses y necesidades, negocian sus metas, significados y acciones para llegar a una dirección común. Por ello, el foco de atención queda localizado en conocer los procesos simbólicos que ocurren en el seno de las organizaciones con el fin de comprender cómo funciona y cómo queda constituida su realidad cotidiana.

El **paradigma crítico** admite el sentido de organización como construcción social, al mismo tiempo que considera que dicha realidad queda mediatizada por la realidad socio-cultural y política más amplia. No se trata sólo de comprender el conjunto de significados que conforman una organización y sus procesos de desarrollo, sino de analizar las razones por las que la realidad se manifiesta así y no de otra forma.

⁵⁰ Organización escolar en nuestro contexto.

Se cuestiona, por tanto, la imposibilidad de elaborar una teoría de la organización exenta de valor y de componentes éticos y se propone, consecuentemente, la toma de conciencia sobre las condiciones de funcionamiento organizativo y la emancipación de las mismas con vistas a transformar la realidad organizativa.

Junto a los autores anteriormente citados, participan de los nuevos análisis sobre las organizaciones educativas otros autores como Baldrige y Deal (1983), Culberston (1983), Putman y Pacanowski (1983), Foster (1983), Bates (1985), Owens (1976), Gray (1981), Hoyle (1986a), Campbell y Newell (1989), Tyler (1991), Ogawa (1992), Ecker (1992), etc., que permiten hablar en este campo de una gran riqueza de orientaciones teóricas y de un clima de reconceptualización caracterizado por la búsqueda de modelos alternativos a los existentes.

Dedúcese también de todos estos nuevos planteamientos el que la organización educativa no puede ser analizada exclusivamente bajo los presupuestos clásicos de racionalidad. Ya no nos parece válido el estudio que considera a las personas como actores racionales que pueden ser intervenidos en función de metas, estructuras, actividades y resultados. Los factores implicados son múltiples, no suficientemente conocidos y seguramente relacionados de manera muy dinámica.

Pero esta última perspectiva que descubre la debilidad teórica en la que se mueve el análisis de la realidad organizativa no puede llevarnos a planteamientos como los de Allison (1983) y Greenfield (1984). Este último, frente a la teoría “científica” de la administración y organización educativa, formula una postura alternativa en la que las organizaciones no aparecen como estructuras susceptibles de ser analizadas bajo leyes generales, sino como artefactos culturales que dependen del significado subjetivo y de la intención de las personas que las conforman. Para él, la **perspectiva fenomenológica**, asentada en una visión de la organización como construcción social y realidad subjetiva establecida sobre valores, deseos, intenciones y ambigüedades, superaría a la **perspectiva sistémica**, que asume que los propósitos de una organización vienen dados, son comprendidos y quedan más o menos asumidos por sus miembros.

Esta doble constatación hace señalar a Allison (1983:9) cómo desde el paradigma fenomenológico se ven a las escuelas como fenómenos efímeros, no susceptibles de ser conocidos objetivamente y sólo comprensibles a través de las percepciones de aquéllos que las crean, modifican y mantienen por medio de acciones, creencias y valores.

Reconociendo la importancia del enfoque de Allison, cabe señalar que la dificultad de analizar el objeto de estudio (la escuela) no justifica suficientemente su consideración como un ámbito efímero y subjetivo. Posiblemente incide también aquí la ya señalada juventud de la Organización escolar, que le hace moverse en el campo teórico como una nube entre nebulosas.

Pero más allá de los análisis efectuados, también es lícito reconocer la existencia de una “crisis” en el ámbito teórico de la Organización escolar, como ponen de manifiesto los variados intentos de conceptualizar el ámbito de estudio desde nuevas perspectivas. Esta situación, lejos de ser preocupante, constituye una esperanza si reconocemos que la autocrítica da un sentido dinámico y permite nuevas conceptualizaciones sobre la realidad.

Cabe situarse en este contexto con una perspectiva abierta, que nos permita analizar los nuevos enfoques sin olvidar los existentes y graduar sus aportaciones reales a la Organización escolar como ciencia y como tecnología. El análisis más detallado que hacemos sobre las aportaciones de los diferentes paradigmas existentes en el campo de la Organización escolar se apoya en esta idea, recogiendo aportaciones de González (1986, 1993, 1994), Borrell (1989) y Muñoz y Román (1989), por considerarlas de alto interés y ser las más representativas que existen en nuestro contexto.

Respetamos, igualmente, la diferenciación paradigmática de Habermas, por ser ampliamente aceptada (Lorenzo, 1994:119) y estar suficientemente asumida. Sus aspectos fundamentales coinciden con la clasificación ya presentada de González (1986) y obedecen al esquema ofrecido por John Clark.

CUADRO 17
Niveles de conocimiento (John Clark, 1989; 183)

<i>El conocimiento...</i>	<i>tiene un interés constitutivo...</i>	<i>enclavado en una dimensión de la existencia social...</i>
Empírico-analítico	técnico	el trabajo
Histórico-hermenéutico	práctico	la interacción
Por autorreflexión	liberador	el poder

Implicaciones de los modelos paradigmáticos en el análisis de las organizaciones escolares

Toda categorización de la realidad queda impregnada por los supuestos bajo los cuales se ha realizado. Parece indudable admitir, en tal sentido, que la agrupación de enfoques es restrictiva por lo que supone de búsqueda de lo común frente a lo diferencial. No obstante, la búsqueda de paradigmas posibilita nuevas vías de acceso a la realidad que no pueden ser despreciadas.

Los supuestos de base de cada paradigma sostienen concepciones diferenciadas respecto a la realidad y a la posibilidad de su conocimiento. Las diferencias conllevan distintos conceptos de ciencia y, consecuentemente, variados temas de preocupación y de modelos de investigación.

Los enfoques teóricos que se pueden agrupar en cada paradigma son variados y no siempre es posible categorizar sus diferencias ni asignar autores de modo exclusivo, exceptuando el caso de autores que plantearon la problemática en primer lugar. Por ello, hemos de insistir en que las asignaciones realizadas deben considerarse más como una aproximación general que como una propuesta de clasificación.

El Cuadro 18 y el Cuadro 19 presentan, asumiendo las limitaciones anteriores, las caracterizaciones de las corrientes más significativas existentes en el campo de la Organización escolar. Es indudable que algunas de las simplificaciones realizadas no pueden ser categorizadas tan puntualmente y exigirían de amplias caracterizaciones. Sin embargo, las mantenemos por entender que se ajustan fundamentalmente al ámbito en que se presentan y por considerar que la esquematización hecha obedece a los principios de pertinencia ya mencionados.

CUADRO 18

Caracterización general de los paradigmas en Organización escolar

SUPUESTOS DE BASE (HIPÓTESIS IMPLÍCITA)	DISEÑO, MÉTODO DE ACCESO AL CONOCIMIENTO (MODELO INVEST.)	VISIÓN ORGANIZACIÓN
<p>Filosofía realista: La realidad puede ser conocida y aprehendida tal cual es. Es externa, inmutable (sólo evoluciona por sí misma).</p> <p>Concepción positivista de la ciencia: hay leyes generales que pueden ser aprehendidas. Existe una teoría universal, aséptica y generalizable. La teoría es un recurso instrumental para la acción.</p> <p>Preocupación por la generalización, establecimiento de relaciones causales, causalidad lineal y objetividad.</p>	<p>Diseño centrado en dimensiones externas y observables. Focalización en productos.</p> <p>Métodos propios de las ciencias físico-naturales: Contrastación empírica, métodos cuantitativos, alta certidumbre y predictibilidad. Deducción.</p> <p>El investigador es ajeno al fenómeno y busca la prescripción general, evita la contaminación y busca comprobar hipótesis previas.</p>	<p>Entidad real y observable: ¿la realidad en sus manifestaciones, cómo se manifiesta la organización?</p> <p>Perspectiva unitaria: sistema cooperativo para conseguir intereses comunes.</p>
<p>Filosofía fenomenológica: La realidad es significativa y queda constituida por significados, símbolos, interpretaciones, etc. Es subjetiva.</p> <p>La ciencia busca resolver problemas. La teoría es contextualizada y múltiple. Elabora cuadros interpretativos amplios y flexibles. No busca la generalización. La teoría es un recurso informativo para la práctica social y/o personal.</p>	<p>Diseño centrado en dimensiones internas y subjetivas: valores, metas, interacciones: Focalización en los significados.</p> <p>Métodos descriptivo/exploratorios, flexibles. Consideran la incertidumbre y la ambigüedad y buscan identificar las reglas sociales que subyacen en los hechos sociales. Métodos cualitativos, etnográficos e histórico-hermenéuticos. Valor a la inducción.</p>	<p>Realidad cultural: la realidad en sus significaciones, ¿cómo es la organización?</p> <p>Perspectiva pluralista: coaliciones de participantes que negocian sus metas.</p>

<p>Preocupación por la comprensión de los fenómenos, identificación de las reglas relacionales, la multidimensionalidad causal y la intersubjetividad.</p>	<p>El investigador forma parte del fenómeno y busca la descripción individual.</p>	
<p>Filosofía emancipadora y liberadora: La realidad construida queda mediatizada por las condiciones de funcionamiento que exigen compromiso con la acción. Ciencia y conocimiento son en última instancia una ideología social que legitima ciertos saberes y acciones. Teoría impregnada de valores y componentes éticos. La teoría supera el sentido instrumental y de práctica personal para incidir en el poder reflexivo. Preocupación por descubrir contradicciones, abandonar la descripción e intervenir en la acción.</p>	<p>Diseño centrado en dimensiones pragmáticas: poder, discurso y conflicto. Focalización en los supuestos.</p> <p>Métodos críticos, dialéctica positiva y negativa. Buscan comprender la realidad, examinar la legitimidad de sus componentes, e implicar a las personas en procesos de cambio.</p> <p>El investigador como crítico pone en evidencia la relación entre hechos, valores e intereses y su conexión con estructuras históricas y sociales.</p>	<p>Realidad política: la realidad en sus justificaciones ¿por qué la organización se construye así?</p> <p>Perspectiva dialéctica: Lo organizativo como mecanismo de legitimación ideológica, que mantiene la distribución desigual de poder, economía y conocimiento cultural.</p>

<i>Corrientes y autores más representativos</i>	<i>Ámbito organizacional de mayor interés</i>
<p>Estructural:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Formalista: ● Decisional: Simon (1957), Cyert y March (1963), March y Simon (1981) ● Tecnológica-ambiental: Scott (1978,1981). 	<p>Metas, estructuras, roles y tecnologías</p>
<p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Relación individuo-organización: (Mc Gregor (1972), Argyris (1977,1979) ● Psicosocial: Levin, Lippit, White (1939), Maslow (1977), Miskel (1982), Filella (1987) ● Sociotécnica: Trist y Benforth (1951, Rice (1963) ● Desarrollo organizativo: Likert (1965), Chisvenats (1961), Hammas (1982), Nesle, Bailey y Ross (1982), Petit (1984), Hall y Ledig (1987), Santibañez (1994) 	<p>Relación entre necesidades e intereses individuales y roles y relaciones formales</p>
<p>Simbolismo estructural: Mangham (1978), Weich (1979), Gray (1980), Clark, McKiblin y Malkas (1980, Keeps (1983), Borman (1983).</p>	<p>Carácter simbólico de la estructura organizativa</p>
<p>Simbolismo procesual: Obsen (1983), Cohen y March (1983), Elder y Coble (1983), Sergiovanni (1983), Edelman (1977), Clark, McKiblin y Malkas (1980)</p>	<p>Proceso constructivo en las organizaciones del sistema de significados</p>

Político interpretativa: Cyert y March (1963), Casado y Pérez Yruela (1975), Pfeffer (1978), Pfeffer y Salanick (1978), Balbridge (1983), Ball (1990)	Lo político como una variable de la vida organizacional
Político intervencionista: Habermas (1978), Clark (1981), Foster (1983), Benson (1983), Deetz y Kersten (1983), Bates (1989, 1993)	Lo político como perspectiva global y teoría de análisis
Clasificación de acuerdo a González (1986)	

CUADRO 19
Caracterización específica de los paradigmas en Organización escalar

<i>Consecuencias Organizativas</i>	<i>Ambitos de investigación analizados con mayor interés</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Especificación de metas. • Formalización de reglas (normas impersonales y roles). • Jerarquía, especialización y toma de decisiones. • No existe un modo único de organizar • No todos los modos de organizar son igualmente eficaces 	<ul style="list-style-type: none"> • Atributos burocráticos y racionales. • Dimensiones y tipologías estructurales. • Estructura y otros ámbitos burocráticos. • Modelos organizativos y ambiente. • Estructura-tecnología-ambiente.
<ul style="list-style-type: none"> • Participación, delegación, autocontrol, autodirección. • Liderazgo, motivación, fenómenos grupales. • La organización como sistema social y técnico. • Gestión colaborativa. Desarrollo de destrezas individuales para trabajo en grupo. Relaciones humanas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica grupal y organización. • Funciones y cualidades del liderazgo. • La organización como sistema abierto. • El desarrollo organizativo como estrategia de cambio.
<ul style="list-style-type: none"> • Posiciones de autoridad difusas y cambiantes. • La estructura como mito y valor prevalente de la sociedad. • Debilidad estructural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura y vida organizativa. • Estructura y valores sociales. • Cultura escolar.
<ul style="list-style-type: none"> • Influencia ambiental. • El líder como guía, caudillo. • Carácter legitimador de la planificación y evaluación. • La toma de decisiones como aglutinador organizativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo • Procesos de planificación y evaluación. • Toma de decisiones. • El proceso cooperativo.
<ul style="list-style-type: none"> • La autoridad es limitada. • Las metas como proceso de negociación. • La estructura como resultado de intereses conflictivos. • El conflicto como factor inherente a la vida organizativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • El poder. • Estrategias de negociación. • El conflicto.
<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciación entre estructura superficial y profunda. • Compromiso en el cambio organizativo. • Desarrollo de sistemas de participación política. • Distribución del poder y formas de dominación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relación entre estructura superficial y profunda. • Condiciones materiales de producción. • El mito y las relaciones de dominio. • El compromiso con el cambio.

Aunque a través de ambos cuadros pueden conocerse las aportaciones y limitaciones propias de cada paradigma, nos permitimos realizar, a continuación, unos breves comentarios referidos fundamentalmente a las implicaciones organizativas que conllevan.

El enfoque científico-racional

Bajo este enfoque se sitúan denominaciones como Racional-Tecnológico (Saéz Carreras, 1989), Técnico-Racional (González, 1990), Racional (Peiró, 1990; De Miguel; 1989), Positivista (Carr y Kemmis, 1988), Funcionalista (Putman, 1983; Foster, 1983; Tyler 1991), Tecnológico-Positivista (Greenfield, 1985); Tradicionalista (Peterson, 1985; Bates, 1989; Smyth, 1989; England, 1989), Paradigma de mantenimiento (Hoyle, 1991), Clásico (Smyth, 1989), Establecido (Allinson, 1983), Tecnológico (House, 1988), Racional-Tecnológico (Lorenzo, 1994), etc.

Su desarrollo se encuadra dentro del denominado “*movimiento de teoría*” en el pensamiento organizativo sobre la escuela, que surge a finales de los años 50 en Norteamérica (González, 1994:37). La elaboración de una Ciencia de la Organización escolar, coherente con criterios corrientes e ideas del momento dominantes en la Ciencia Social, es un objetivo prioritario en el que subyace la idea de que las escuelas son realidades objetivas, lineales, neutras y de funcionamiento racional.

Caracterización

Considerar el paradigma **científico-racional** supone asumir ideas básicas como las siguientes:

1. Ciencia y teoría no pueden incluir declaraciones que indiquen a los administradores qué hacer, ni prescribir qué constituye una organización deseable.
2. Ciencia y teoría pueden describir qué es y qué existe en el mundo.
3. La investigación útil y poderosa surge sólo de la teoría y es guiada por esa teoría.
4. La teoría mejor y más poderosa está enunciada en afirmaciones hipotético-deductivas, que llevan, por sí mismas, a la cuantificación y expresión en modelos matemáticos.
5. Las ciencias sociales aportan la reserva de ideas a partir de las cuales será elaborada la teoría organizativa y administrativa.
6. Administración y organización son conceptos genéricos. Lo que describe es lo mismo en todas partes y en todos los momentos”.

(González,1986:50, citando a Culberston, 1983:13)

Las aportaciones de este paradigma al campo de las organizaciones escolares son amplísimas y acordes con el extenso desarrollo que ha tenido en los últimos 40 años. Sin embargo, pueden ser caracterizadas en dos grupos, ya considerados en los estudios más clásicos de organización cuando focalizan su atención en los ámbitos estructurales o en los ámbitos humanos.

Para Bolman y Deal (1984:31), el **modelo estructural** puede ser caracterizado por los siguientes presupuestos:

- a) Las organizaciones existen para el logro de metas específicamente establecidas.
- b) Toda organización debería disponerse de acuerdo a sus metas, ambiente, tecnología y participantes.
- c) Las normas de racionalidad favorecen la eficacia y evitan distorsiones por efectos del ambiente y de las preferencias individuales.
- d) La especialización favorece niveles más altos de pericia y ejecución individual.
- e) La autoridad y el establecimiento de normas impersonales favorecen la coordinación y el control.
- f) Las estructuras pueden diseñarse y desarrollarse sistemáticamente.
- g) Los problemas organizativos son fruto de inadecuaciones estructurales y pueden solucionarse a través de la reorganización y rediseño de estructuras.

Además, subyace en gran parte de estos planteamientos la idea de:

- a) Las organizaciones son entidades reales, que existen objetivamente, al margen de los individuos que las constituyan.
- b) Las organizaciones persiguen metas explícitas, y pueden funcionar con niveles altos de certidumbre y predictibilidad.
- c) Las estructuras y los procesos organizativos pueden ser modelados, predichos y medidos.

(González, 1993:164)

Pueden distinguirse los enfoques *formalista*, *decisional* y *tecnológico-ambiental* en el desarrollo de este modelo, según sea la estructura formal de la organización (cómo incrementar eficazmente las metas organizativas), el procesamiento de información y la toma de decisiones o el impacto de la tecnología y el ambiente sobre la estructura y el diseño organizativo su preocupación esencial.

El interés de los teóricos de los **modelos de recursos humanos** se centra en el modo como los individuos facilitan o impiden la eficacia organizativa, al mismo tiempo que en conocer las formas como la organización puede crear o bloquear la satisfacción y significado de la persona dentro del marco organizativo, su eficacia y el rendimiento humano de la organización.

Las dimensiones consideradas en el ámbito de los **recursos humanos** enfatizan aspectos como la reducción del conflicto entre ciertas características personales y propiedades de la organización (*enfoque relacional individuo-organización*), la incidencia de los grupos (*enfoque psicosocial*), la interdependencia del sistema tecnológico con el sistema social (*enfoque sociotécnico*) o la importancia de una gestión más colaborativa (*enfoque de desarrollo organizacional*).

Aun en la perspectiva de los recursos humanos, se reconoce un cierto “*sentido manipulativo*” al pretender mejorar la satisfacción e implicación de las personas no como fin sino como instrumento o medio para lograr conseguir los propósitos institucionales.

La organización es así vista como una realidad perfectamente estructurada, a la que se pueden aplicar planteamientos generales. La uniformidad que se busca conseguir, excluyendo los intereses ajenos a la institución, se manifiesta, en una perspectiva taylorista, en la existencia de un solo programa para los alumnos, su agrupamiento rígido, aislamiento del profesor, uniformidad en el diseño de espacios y tiempos, disciplina formal, evaluación como control, aislamiento institucional del entorno y potenciación de un modelo de dirección unipersonal.

Esta visión justifica afirmaciones como las recogidas por Lorenzo (1994:123-124) en referencia a la conceptualización de la escuela:

- “Conjunto rígidamente constituido de funciones, roles, normas y significados que disfruta de una especie de vida propia” (Tyler 1991:39).
- “Organización externa y formalmente constituida en la que se pueden establecer conexiones claras entre metas, estructuras, actividades y resultados y de la que se espera un comportamiento lógico y racional” (González, 1990:30).
- “Una organización que se ajusta cómodamente a las características de la burocracia señaladas por Weber: división del trabajo bien definida, jerarquía de autoridad, sistema de reglas y normas, trabajo especializado, impersonalidad en las relaciones, etc.”

(Hughes, 1990:2857)

Lo que interesa, por tanto, son los aspectos externos y observables, dando así la razón a los que la identifican con metáforas como la “*fábrica*”, la “*empresa*” o la “*burocracia*”.

Implicaciones organizativas

Las escuelas persiguen, como las demás organizaciones, metas explícitas que cabe delimitar mediante las estrategias más adecuadas. Los propósitos deben surgir como consecuencia de los estudios que se realizan sobre las instituciones que tienen un “*mejor funcionamiento*”. Se trata de algo absoluto, que no precisa justificación y “*que nos viene dado como la forma de ser 'natural' de las cosas*” (England, 1989: 89).

La prioridad máxima será, por tanto, la de la eficacia, entendida como la “*capacidad de la propia organización para lograr sus fines mediante la competencia técnica y profesional de sus miembros*”. (Peiró, 1990:69).

Esta perspectiva centrada en los procesos técnicos reduce también a un problema técnico el funcionamiento del sistema relacional. La toma de decisiones queda concentrada en el análisis de los procesos de información y en el uso de las estrategias instrumentales más adecuadas; la comunicación debe ser formalizada y explicitada; y la participación se estructura y reglamenta. Los problemas y conflictos son también vistos como disfunciones y patologías que hay que erradicar.

Los responsables de la organización se convierten, por tanto, en “*ingenieros de sistemas sociales*” (England, 1989:92), que manejan de manera mecánica a personas y medios. Se potencia así un modelo vertical y autoritario consecuencia de la separación entre los que diseñan y ejecutan, los que saben y los que aplican. El control resulta así un “*producto natural*” de la autoridad social (Ball, 1990:134).

En síntesis, y como señala Griffiths,

“sus teorías comparten muchos supuestos. Asumen que las organizaciones tienen unos objetivos que sus miembros se aferran por alcanzar, que existe un acuerdo sobre las funciones y el conjunto de expectativas de sus miembros (la dimensión nomotética), que la conducta se rige más o menos por un conjunto de normas (estructura burocrática), que la toma de decisiones es un proceso sistemático, que sólo se hace uso del poder legítimo, y que el mérito prevalece sobre la política. La administración, las organizaciones y su comportamiento se rigen esencialmente según un orden y una racionalidad y funcionan con independencia de los individuos que las integran”.

(1977:1)

Aportaciones y limitaciones

Sea cual sea el modelo considerado, lo cierto es que las aportaciones del paradigma científico-racional al desarrollo de las organizaciones ha sido amplia. Hay una racionalidad existente (radicada en la estructura o en los individuos) que permite establecer metas, fijar normas y estructurar realidades al mismo tiempo que facilita su control. Por otra parte, la perspectiva de los Recursos humanos ha posibilitado el que las organizaciones puedan ser diseñadas y gestionadas de un modo más satisfactorio y significativo para los individuos.

Los estudios promovidos por el movimiento de escuelas eficaces en la línea de este paradigma, también han contribuido a potenciar la investigación (experimental, naturalista y etnográfica) y a delimitar variables de interés para el desarrollo institucional.

Sin embargo, esta perspectiva no parece suficiente para comprender una organización escolar. Más allá de los supuestos que sobre racionalidad y certidumbre subyacen, lo cierto es que se dejan de identificar fuerzas menos racionales y no por ello menos importantes. Como señala González:

“Así, los teóricos estructurales y los de recursos humanos pasarán bastante por alto las dinámicas políticas y de conflicto dentro de la organización y se centran más en cuestiones relativas a cómo canalizar y limitar los procesos conflictivos a fin de minimizar sus consecuencias disruptivas. Por otra parte, tampoco se abordan los aspectos simbólicos y culturales de la vida organizativa, la cual, en última instancia, va a ser gestionada a través de soluciones eminentemente técnicas y racionales”.

(1986:93)

Hay, en realidad, una preocupación por los aspectos más estructurales y externos que lleva a abandonar los procesos internos de las organizaciones y el conjunto de valoraciones, creencias y supuestos personales que también contribuyen a conformar el funcionamiento de la organización.

Los enfoques estructuralistas dan importancia al proceso técnico y subordinan a él los intereses de las personas, además de partir de procesos jerarquizados y basados en la especialización de funciones. Olvidan, así, la organización informal, la naturaleza “*débilmente estructurada*” o “*desacoplada*” de las instituciones y su carácter peculiar, además de la dificultad de delimitar objetivos en contextos ambiguos. Como señala Chiavenato:

“En el fondo, la burocracia se ha revelado como un proceso esencialmente conservador y contrario a la innovación (...) Si bien la burocracia había presentado una respuesta adecuada a las condiciones del siglo XIX, se ha mostrado tremendamente vulnerable a las condiciones contemporáneas”.

(Cit. Muñoz y Román, 1989:120)

Si bien el enfoque de relaciones humanas considera a la persona, la reducción de variables organizativas al individuo, al grupo y a la organización informal es reduccionista al significar: a) por una parte, un olvido de las variables de estructura y contexto que afectan tanto al individuo como a la organización y b) por otra parte, ignorar otras aportaciones como la sociología, la técnica o la economía.

Además, puede considerarse el riesgo de reducir a paternalismo la consideración de las necesidades humanas del trabajador y su participación, el optimismo exagerado sobre la posibilidad de integrar las necesidades del individuo y de la organización, el ignorar las diferencias individuales y la reducción de la conducta humana a las necesidades jerarquizadas y a las motivaciones derivadas de éstas (Muñoz y Román, 1989:95).

El paradigma científico-racional no considera, por otra parte, algunas de las caracterizaciones ya

mencionadas que configuran a la escuela como organización de rasgos específicos. Recordaremos tan sólo algunas que parece olvidar:

a) Las metas definidas pueden caracterizarse de ambiguas y vagas, lo que exige estructuras de decisión que permitan hacer frente a la incertidumbre y al conflicto (Baldrige, 1983).

b) La ambigüedad de los medios que incluye la complejidad de la persona humana y de sus relaciones se une a la ambigüedad de las metas.

c) Las escuelas son muy vulnerables a la incidencia del ambiente externo, dadas las especiales relaciones que mantienen con él, pero también lo son el ambiente interno por la baja interrelación y de trabajo independiente de sus miembros.

No podemos deducir de todo ello que los autores encuadrados en este paradigma olviden los valores inherentes a las metas y a las estructuras de las organizaciones, más bien ocurre que abogan por una clara separación entre hechos verificables y valores. Mientras estos últimos quedarían sometidos a la acción democrática, los primeros serían objeto de acciones administrativas científicamente fundamentadas que permitirían realizar los valores con el mínimo esfuerzo. Hay, pues, una clara separación entre procesos políticos y procesos técnico-administrativos que se ve reforzada por los estrictos mecanismos de control que se establecen en base a las normas y reglas de la organización.

Igualmente, cabe rechazar la asignación que se ha hecho a este paradigma de considerar la escuela como una organización algo cerrada. La importancia del ambiente queda puesta ya de manifiesto en las corrientes estructurales tecnológico-ambientales, que evidencian la importancia dada al modo como las escuelas gestionan sus relaciones ambientales. Sin embargo, los estudios conllevan un esfuerzo por categorizar variables que puede chocar con análisis que apuntan a relaciones más dinámicas, flexibles y, por lo tanto, difíciles de catalogar.

El enfoque interpretativo-simbólico

Este enfoque parte de una visión de la escuela y de la organización más personalista y centrada en los procesos. Conocido bajo nombres como paradigma Interpretativo (Bates, 1989; González, 1990, 1993, 1994; Greenfield, 1985), Interpretativo-Simbólico (Sáez, 1989, Lorenzo 1994), de Acción (Hoyle, 1991), Cultural (House, 1988; Muñoz y Román, 1989), Fenomenológico y Holístico (Ratray y Parrot, 1989), considera a las organizaciones como una creación social, producto de la interacción de personas que se movilizan de acuerdo a sus concepciones y presupuestos personales.

Plantea, en realidad, los llamados límites cognitivos y lógicos de las organizaciones, recogiendo así tradiciones ya apuntadas hace tiempo (March y Simon en 1958 y Olsen en 1965 ya hacen mención a estos límites) y aportaciones propias de otros campos (los conceptos simbólicos desde la psicología freudiana, la simbología en la antropología, el valor de la imagen en ciencia política), etc. No obstante, el fenómeno simbólico ha sido especialmente estudiado dentro de la teoría organizacional cuando se hace referencia a imágenes tan representativas de la escuela como "*anarquía organizada*" o "*sistema débilmente acoplado*" (Ecker, 1992)⁵¹.

El paradigma **interpretativo-simbólico** se interesa por el significado de las acciones sociales, al considerar que la realidad está constituida por imágenes que la mente de las personas crean y a las que les conceden autoridad. Al decir de Greenfield,

“Las organizaciones son los significados que encontramos en nuestras vidas, independientemente de cómo esos significados llegan a estar ahí. El yo no puede escapar a la organización”.

(1985:5241)

Y como también señala González:

“Se presta atención, en definitiva, a las categorías personales y sociales con las que los sujetos dan sentido a su realidad, a los procesos de negociación por los cuales los individuos definen y valoran situaciones, a los motivos y razones que subyacen a las conductas de los sujetos”.

⁵¹ Una aproximación al tema de la ambigüedad, la racionalidad y los simbolismos organizativos puede verse en Borrell (1989: 113-118)

Por ello, las vías de acceso a la realidad deben ser diferentes a las propugnadas por el paradigma anterior. Los planteamientos cualitativos adquieren aquí una mayor importancia, aunque no pueda señalarse que esta sea su diferencia esencial; esta radica para Putman (1983:42) en los supuestos de partida sobre la realidad social y sobre la adquisición del conocimiento, que conforman los diferentes diseños, métodos y procedimientos de investigación.

Los supuestos son, pues, diferentes y pueden quedar sintetizados, de acuerdo con Bolman y Deal (1984:149-150), en:

1. Lo más importante no es lo que ocurre sino el significado de lo ocurrido.
2. El significado de un acontecimiento queda determinado por lo que ocurre y por las interpretaciones que hacen las personas de lo ocurrido.
3. Los acontecimientos y procesos más significativos en la organización son generalmente ambiguos e inciertos: con frecuencia se hace difícil saber qué ocurre, por qué y qué va a ocurrir.
4. La ambigüedad e incertidumbre restan valor a procesos racionales para el análisis, la resolución de problemas y la toma de decisiones.
5. Ante la incertidumbre y ambigüedad, las personas crean símbolos con el fin de reducirla, resolver la confusión y aumentar la predictibilidad. Los acontecimientos considerados en sí mismos pueden seguir siendo ilógicos, azarosos, fluidos o con poco significado, pero los símbolos humanos hacen que los veamos de otro modo.

Otras anotaciones realizadas con este enfoque son presentadas por Sáez Carreras (1989:45-52) haciendo referencia a ⁵²:

- La realidad social como realidad construida, cuyo contenido son los símbolos y significados compartidos por los hombres en su interacción.
- La naturaleza del conocimiento educativo es subjetiva, no neutra ni universal, lo que da importancia al contexto de actuación.
- Las interpretaciones de las acciones no son definitivas, son contingentes y redefinibles en función de nuevos datos o nuevos contextos.

Bajo estos supuestos es lógico que se caracterice la escuela como una “*construcción cultural*”, resultado de los significados e intenciones compartidas entre los miembros de la comunidad educativa.

“Las organizaciones son esencialmente estructuras de realidades sociales que descansan en las mentes de sus miembros que las concretan en series de reglas y relaciones”.

(Morgan, 1990:118)

Conocer la escuela exige, por tanto, analizar e interpretar lo que sucede internamente, adquiriendo así gran importancia el conjunto de mitos, ritos, metáforas e imágenes que pueden servir para comprenderla mejor.

“Lo realmente importante en cualquier hecho, no es éste en sí mismo, sino el significado de lo que ocurre”.

(Bolman y Deal, 1984:149)

Implicaciones organizativas

Los supuestos que caracterizan a las realidades escolares como organizaciones de metas ambiguas, tecnología problemática y participación fluida constituyen un marco idóneo para el desarrollo de una gran cantidad de símbolos, entendiendo por tales los modos en que los miembros de una organización representan para sí o para los demás la propia organización, sus procesos o los acontecimientos que en ella ocurren.

⁵² Este planteamiento podría explicar la influencia que la hermenéutica (Gadamer) y sus diversas corrientes, el interaccionismo simbólico (Blumer) y la fenomenología (Seiffert), han podido tener.

A través de fantasías compartidas, mitos, historias, etc., se desempeñan funciones clarificadoras, simplificadoras y reductoras de la incertidumbre, y se aportan medios de actuación frente a la confusión, la impredecibilidad o la amenaza. Contribuyen así a dar estabilidad a la organización, estableciendo y perpetuando la tradición organizativa, legitimando la práctica existente y ayudando a enfrentarse a problemas o a ignorar aspectos que podrían ser problematizadores.

Corresponde a este enfoque la utilización de ritos y ceremonias como las tomas de posesión, las despedidas, las celebraciones, los homenajes, las fiestas, el reparto de diplomas, etc. También, la utilización de imágenes que hablan de un funcionamiento similar al modelo de cubo de basura ("*Garbage can model*", de Cohen, 1972)⁵³, o de una escuela como anarquía organizada (March y Olsen, 1976) o un sistema débilmente articulado (Weick, 1976).

También, el mantenimiento de fantasías y mitos puede tener efectos negativos al distorsionar nuestra atención.

“Así se mantienen los mitos de la necesidad de cambio, de la racionalidad organizativa, del experto neutral y objetivo, etc., aunque haya evidencias que los contradigan, porque el abandonarlos supondría un aumento de incertidumbre”.

(González, 1986:100)

Morgan (1990) insiste en el carácter transmisor de verdades o errores cuando recoge ejemplos de mitos frecuentes en la organización relacionados con: cambio organizacional planificado, necesidad del cambio, racionalidad de la organización, el control y la evaluación, el valor del experto o el hecho de que la autoridad conlleva la responsabilidad.

Y es que los mitos se inician y se transmiten sin someterlos a comprobación o falsación, al contrario de lo que sucede con las teorías que se verifican o refutan conforme a procedimientos racionales

Sea como fuere, los contenidos no claramente racionales de los que hablamos tienen un sentido adaptativo fácilmente detectable cuando se piensa que toda la parafernalia simbólica anticipa respuestas más que responde a condiciones. Participa de esta opinión Gray (1980:39) cuando manifiesta:

“(…) la mayor parte de la conducta de los miembros en una organización está basada más en supuestos sobre lo que va a ocurrir que en lo que ‘realmente’ está ocurriendo”.

Representa este enfoque, en suma, la concepción de la vida organizativa como una realidad significada, interpretada y vivida con cierta ambigüedad por las personas que la integran. Se reconoce así la existencia de una cultura que es conformadora y queda conformada por la realidad organizativa: es la cultura escolar de la que hablan autores como Sarason (1982), Berg y Walin (1982), Purkey y Smith (1985) o Saphier y King (1985).

De un modo más específico, el reconocimiento de una cultura propia da un sentido especial a las estructuras y procesos organizativos. La estructura proporciona símbolos internos que ayudan a las personas a desempeñar sus papeles al mismo tiempo que constituye un factor de adecuación a las exigencias sociales: las estructuras quedarán legitimadas mientras reflejen las expectativas legales y sociales independientemente de si son o no mera apariencia.

La tradición interpretativo-simbólica también ha analizado procesos y dinámicas organizativas como el liderazgo, la planificación, la toma de decisiones o la evaluación, considerándolos como ámbitos a través de los cuales se mantiene la legitimidad y estabilidad de la organización. Así, el líder es visto como un aglutinante cuya tarea básica es transmitir rituales y mitos y, en definitiva, mantener la fe en la organización. La planificación y la evaluación, aparte de legitimar a la organización, servirán para mantener una imagen de racionalidad y eficacia más externa que real. La innovación será un proceso interno resultado del intercambio, la negociación y el consenso sobre nuevos significados y proyectos de acción.

La débil articulación que parece configurar a la escuela contribuye, no obstante, a cumplir funciones que parecen esenciales a ese modelo organizativo. González (1986:102) las recoge de Weick como sigue:

⁵³ El proceso de toma de decisiones es vago, caprichoso, depende de quienes intervienen en la discusión, de sus intereses momentáneos, preocupaciones inmediatas y del agotamiento físico o temporal existente. El proceso se repite cada toma de decisiones como si se tratara de un cubo de basura que se retira cuando está lleno de tal forma que parece se evacuan los problemas no se solucionan de manera estable.

- Algunas partes de la organización pueden mantenerse intactas aunque no estén funcionando según las exigencias.
- La escuela y cada una de sus partes puede ser más sensible a exigencias externas.
- Se posibilita una adaptación más rápida a las demandas ambientales.
- Se toleran mejor los cambios y situaciones nuevas.
- Las deficiencias a un nivel no afectan directamente al todo.
- La autonomía de los actores en el sistema se ve incrementada.
- Se ahorran recursos que de otro modo serían utilizados en la coordinación del sistema.

(1976:6 y ss)

Aportaciones y limitaciones

La relativa novedad del planteamiento delimita un conjunto de análisis que consideramos insuficientes para ser definitivos. No obstante, nos permiten aproximaciones de interés como las realizadas por Muñoz y Román (1989:166-167):

a) Una contribución conceptual significativa es el planteamiento sobre las relaciones entre cultura y organización: *“cómo esta forma parte de una cultura que la posibilita y condiciona; cómo y en qué modos son diferentes las organizaciones en las diversas culturas espacio-temporales; cómo la organización contribuye a la elaboración y cambio de cultura”* (pág. 166).

b) Se mira a la organización como creadora de una cultura propia. Ritos, ceremonias, convenciones, etc., lejos de no tener sentido y de parecer realidades improductivas, se revitalizan como un medio importante de comunicar, difundir y reforzar los valores comunes.

c) El enfoque cultural descubre elementos irracionales en principios consagrados de la teoría racional de la organización. De esta forma, procesos y contenidos de planificación, ejecución o control adquieren sentido aunque no tengan mucho que ver con una ejecución racional de los fines de la organización.

d) El enfoque cultural aporta nuevas metodologías, cualitativas, etnográficas o naturalistas, aplicables al estudio de las organizaciones.

La nueva perspectiva ha contribuido, por otra parte, a restablecer la importancia de los sentimientos y de determinadas actuaciones (símbolos, fiestas, ...) cuando no se participa de una cultura común. También a mejorar el conocimiento entre la cultura social y el funcionamiento institucional.

Las limitaciones a las que más a menudo se hace referencia son de carácter conceptual, metodológicas y operativas. Desde la perspectiva conceptual, llama la atención la falta de acuerdo sobre lo que se ha de entender por cultura y por manifestación de cultura; también, sobre las dificultades para evitar degenerar en estereotipos y prejuicios de base cuando se realizan estudios superficiales o se hace un uso indebido de los análisis culturales.

La escuela debe estar atenta también a la reproducción interna que haga de estereotipos y procesos culturales externos: sistemas de clasificación, formas de organizar el poder, valor de la cultura común.

Por otra parte, el enfoque es calificado de subjetivo (relativo, parcial y normativo en sus teorías (Hoyle, 1991), ya que no conduce al cambio y transformación y solamente sirve a su comprensión.

Desde el punto de vista metodológico, además del insuficiente desarrollo y difusión de las técnicas naturalistas y etnográficas, se plantean problemas de ejecución como el que afecta la ambivalencia a que puede dar lugar la interpretación de símbolos.

“El símbolo, por un lado, explica y da sentido reduciendo la incertidumbre y la ambigüedad; así los signos de jerarquía y poder; la inoperancia de las reuniones frente a su utilidad relacional. Pero el símbolo también puede distorsionar y camuflar; así el certificado o título de médico o de maestro legitima el ejercicio de la medicina o la docencia, acreditando públicamente que se sabe curar o enseñar, aunque en ocasiones pueda no ser así; o la etiqueta de control de calidad tranquiliza al usuario”.

(Muñoz y Román, 1989:167)

Por otra parte, el relativismo (todas las opciones son intrínsecamente igual de valiosas) y la influencia de las opciones personales hacen que la verdad o falsedad resulte algo aleatorio. Asimismo, se olvida el contexto social y político que delimita los significados construidos (Clark, 1989:177).

Operativamente, el peligro está en el fomento de *“culturas potentes”*. Su desarrollo puede favorecer

la implicación personal y mejorar la producción, pero no puede hacerse en base a la represión de culturas minoritarias o el aislamiento del entorno.

También encuentra problemas operativos Bush (1986) cuando señala la dificultad de este enfoque en aspectos como los siguientes:

a) Conciliar su carga de ambigüedad con las estructuras que se encuentran en la mayoría de escuelas y universidades, donde varios aspectos del modelo burocrático están funcionando (responsabilidades clasificadas, unos horarios, unas normas,...).

b) Los modelos ambiguos no se acomodan bien a las organizaciones de carácter estable y en períodos de estabilidad, cuando parece que padres y profesores reclaman una cierta estabilidad en las instituciones.

Por último, no hemos de olvidar que un enfoque prioritario o excluyente de otros enfoques de estudio de las organizaciones corre el riesgo de olvidar el referente de aspectos como la influencia de la estructura, la distribución del poder, la importancia de los resultados, los fines “colectivos” que no responden a intereses particulares, etc.

A esa idea nos debe conducir el análisis de contradicciones que expresa Tyler cuando señala:

“¿Cómo podemos explicar la continuidad de la estructura formal de la escuela si tan insatisfactoria parece para profesores y estudiantes? El modelo de organización escolar del enfoque interaccionista, con sus profesores sobrecargados y agobiados, sus despegados alumnos y sus directivos manipuladores parece carecer de cohesión interna”.

(1991:109).

El enfoque crítico

El enfoque crítico, también conocido como paradigma crítico (Carr y Kemis, 1988; Sáez, 1989), Político (González, 1990; Howse, 1988) o del Cambio Radical (Hoyle, 1991), corresponde al tercer tipo de racionalidad planteado por Habermas. De raíz marxista, intenta superar visiones positivistas e interpretativas para llegar a planteamientos que buscan la transformación social, cultural, política o educativa. De alguna manera, trata de superar defectos fundamentales en el estadio de las escuelas como:

- Haber soslayado o tratado marginalmente el análisis sociológico.
- Estar deformado por el uso de modelos e imágenes inadecuados.
- Tener desconcertantes desviaciones de orientación epistemológica y paradigmática.

(Tyler, 1991:17)

Caracterización

El **paradigma crítico**, desarrollado en los últimos años, defiende una lectura de carácter ideológico para los fenómenos sociales y los procesos de adquisición y desarrollo del conocimiento. La organización como tal se considera una construcción social mediatizada por la realidad socio-cultural y política más amplia, lo que exige para su comprensión valorar las condiciones que la configuran y que le dan un significado particular.

Late aquí una visión de la realidad mediatizada por mecanismos superestructurales de dominación que, al decir de Bates (1989:43), impregnan lo social, lo cultural, lo epistemológico y lo educativo. La educación sería, por tanto, una construcción interesada y no libre como señalarían los interpretativistas.

Vista la organización como una nueva política, su caracterización la resumen Bolman y Deal (1984) en cinco proposiciones:

1. La mayoría de las decisiones importantes en las organizaciones conlleva distribución de recursos escasos.
2. Las organizaciones son coaliciones compuestas de individuos y de grupos de intereses, como por ejemplo niveles jerárquicos, departamentos, grupos profesionales, grupos étnicos.
3. Los individuos y los grupos de intereses difieren en sus valoraciones, preferencias, creencias, información y percepciones de la realidad.
4. Los objetivos y las decisiones organizacionales emergen de variados procesos de negociación, pactos y luchas.

5. Debido a la escasez de recursos y al endurecimiento progresivo de las diferencias, el poder y el conflicto son características centrales de la vida organizacional.

Los modelos políticos participan por tanto de las características que Bush (1986) menciona:

- a) Se centran más en los grupos que en la institución como unidad.
- b) Se basan en los intereses y grupos de interés.
- c) Hay con frecuencia conflictos en las organizaciones.
- d) Los fines de la organización son ambiguos y perseguidos de muchas formas.
- e) Las decisiones surgen después de un proceso de negociación.
- f) El concepto de poder es central.
- g) Tiene importancia la influencia externa en la toma de decisiones.
- h) Son particularmente apropiados para entender la distribución de recursos en las instituciones educativas.

Pero, además, la tradición crítica busca cambiar la realidad y en tal sentido se diferencia del paradigma interpretativo-simbólico. De hecho, el reconocimiento de una realidad socio-histórica y de intereses delimita situaciones y fenómenos que superan la “objetividad”. Asimismo, se intenta superar la sobreinsistencia en los significados personales por entender que todo está mediatizado por los intereses personales o de grupos y por los conflictos que su imposición y control generan.

El interés emancipante y liberador queda de manifiesto en las tareas que asignan Deetz y Kersten (1980:148) al investigador crítico:

- a) Describir y comprender la realidad social de la organización.
- b) Examinar, criticar, la legitimidad del consenso y el conjunto de actividades y fuerzas que se desarrollan en una organización.
- c) Educar, esto es, desarrollar la capacidad de los diferentes miembros de la organización para implicarse en la autoformación y en los procesos de toma de decisiones.

“En definitiva, en el paradigma socio-crítico se abandonan y cuestionan los intentos de elaborar una teoría científica de la organización exenta de valor y de componentes éticos; se cuestiona asimismo la pretensión de elaborar un discurso meramente descriptivo de “cómo” se construye la realidad organizativa. En su lugar se propone elaborar un discurso crítico sobre la organización que posibilite no sólo su comprensión sino también la toma de conciencia de las condiciones de funcionamiento organizativo y la emancipación de las mismas con vistas a transformar esa realidad organizativa”.

(González, 1986:57)

Representa, pues, el compromiso con la acción política y el cambio:

“La ciencia educativa crítica tiene el propósito de transformar la educación; va encaminada al cambio educacional. Objetivos como el explicar (característico del planteamiento positivista de la investigación educacional) o el de entender (característico del planteamiento interpretativo) son meros momentos del proceso de transformación, antes que finalidades en sí mismas”.

(Carr y Kemmis, 1988:168)

La no separación de los hechos de sus valores inherentes impulsa el análisis de la práctica y el compromiso con el cambio. Asimismo, plantea coherentemente procesos participativos y colaborativos, tanto en la definición de problemas como en la definición de los fines y en la elección de técnicas e instrumentos.

Considerar el paradigma crítico supone, por otra parte, diferenciar las corrientes **Político interpretativa** y la **Político intervencionista**. La primera se centra en el análisis de los procesos políticos dentro de las organizaciones (establecimiento de metas, toma de decisiones, diseño organizativo, etc.) y supone, en tal sentido, la incorporación de la política como una variable más e importante que hay que considerar.

La corriente político intervencionista es la que realmente implica un cambio de enfoque, al considerar lo político como perspectiva global y punto de partida para el análisis de las instituciones. Elabora, consecuentemente, todo un discurso crítico en torno a la organización y a las aportaciones teóricas

existentes, con el fin de llevar a los participantes a la autoconciencia de las contradicciones implícitas y a su intervención en la transformación de la vida organizativa.

Lorenzo (1994:144) considera, por su parte, el criterio de extensión que le permita hablar de dos orientaciones:

- a) Micropolítica, centrada en el análisis de los procesos de poder dentro de las instituciones.
- b) Macropolítica, que enlaza con análisis de carácter más general y relacionados con estudios de las condiciones sociales y económicas que envuelven a las instituciones.

La “imagen” predominante en el aspecto macropolítico ha sido la reproductora, si bien actualmente se abre paso a una perspectiva más positiva que reconoce la capacidad transformadora de la escuela (Codd, 1989). La perspectiva micropolítica tiene un representante cualificado en Ball (1989,1990), que aporta un esquema de análisis de la organización diferenciado en conceptos y terminología del tradicional (Cuadro 20).

CUADRO 20
Conceptos clave para el análisis organizacional
(Ball, 1989:25)

<i>Perspectiva micropolítica</i> <i>(enfoque explícito)</i>	<i>Ciencia de la organización</i> <i>(enfoque explícito implícito)</i>
Poder	Autoridad
Diversidad de metas	Coherencia de metas
Disputa ideológica	Neutralidad ideológica
Conflicto	Consenso
Intereses	Motivación
Actividad política	Toma de decisiones
Control	Consentimiento

Considera también el autor mencionado (Lorenzo, 1994:153) dentro de este enfoque planteamientos últimos y actuales como el Desarrollo Organizativo y su actual versión del Paradigma Colaborativo, aunque tengan una filiación de origen incluso racional-tecnológico (pág. 153).

También Morgan (1990) hace referencia a diferentes perspectivas que analiza según las variables de interés, conflicto y poder (Cuadro 21).

Por último, Etkin, en el prólogo de su texto sobre “*La doble moral de las organizaciones*”, realiza una nueva aproximación a partir de un análisis crítico del funcionamiento institucional.

“El análisis de la perversidad es una visión que consiste en recorrer el velo que oculta a la injusticia y la desigualdad detrás de la ideología, el dogma, la hipocresía, el doble discurso, la persuasión o la mentira institucional. Queremos explicar cómo esas realidades destructivas no son eventos aislados o anomalías transitorias sino actitudes recurrentes que se constituyen en rasgos de la cultura organizacional”.

(1993:XIX)

Más adelante:

“Lo positivo es que las organizaciones funcionan aportando a sus integrantes y al medio social, aun cuando es posible que incluyan órdenes destructivas en sus prácticas cotidianas, en particular cuando recorremos su realidad desde la óptica de sus grupos componentes y desde los intereses particulares de otras organizaciones”.

(Pág. 319)

CUADRO 21

Marcos de referencia en el análisis organizacional
(Morgan, 1990:176-177)

Las organizaciones pueden entenderse como mini-estados donde la relación entre individuo y sociedad es paralela a la relación entre individuo y organización. La visión unitaria, pluralista y radical de la organización, puede caracterizarse en los siguientes términos.			
	<i>Unitario</i>	<i>Pluralista</i>	<i>Radical</i>
<i>Intereses</i>	Pone el acento en la consecución de objetivos comunes. La organización es vista como una unidad bajo el paraguas de las ambiciones comunes y esforzándose hacia su consecución a modo de un equipo bien integrado.	Pone el acento en la diversidad de los intereses individuales y de grupo. La organización es observada como una coalición poco ligada la cual tiene sólo un interés transitorio en los fines formales de la misma.	Pone énfasis en la naturaleza opositora de los intereses contradictorios “de clase”. La organización es vista como un campo de batalla donde fuerzas vivas (por ejemplo, dirección y sindicatos) luchan por la consecución de fines claramente incompatibles.
<i>Conflictos</i>	Considera el conflicto como un fenómeno extraño y transitorio que puede ser eliminado por medio de la apropiada acción directiva. Cuando éste crece se atribuye generalmente a las actividades de desviacionistas y creadores de problemas.	Observa los conflictos como algo inherente e irradicable característico de los asuntos de la organización y acentúa sus aspectos potencialmente positivos o funcionales.	Observa los conflictos de la organización como inevitables y como parte de más amplios conflictos de clase que eventualmente cambiarán la estructura de toda la sociedad. Se reconoce que los conflictos pueden ser sofocados y así a menudo existen como latentes más que con características manifiestas en las organizaciones y en la sociedad.
<i>Poder</i>	Ignora ostentosamente el papel del poder en la vida de la organización. Conceptos como autoridad, liderazgo y control tienden a preferirse como medios de describir las prerrogativas de la dirección para guiar la organización hacia la consecución de los intereses comunes.	Observa el poder como una variable crucial. El poder es el medio por el que se acentúan y resuelven los conflictos. La organización es vista como una pluralidad de poseedores de poder extrayendo el mismo de una pluralidad de fuentes.	Observa el poder como un rasgo clave de la organización, como un fenómeno que está desigualmente distribuido y seguido por la división de clases. Las relaciones de poder en las organizaciones son vistas como reflejo de las relaciones de poder en la sociedad en general, y próximamente vinculadas a más amplios procesos de control social, por ejemplo, el control del poder económico, el sistema legal y la educación.

Implicaciones organizativas

La imposibilidad de “despolitizar” una organización es, quizás, la gran aportación de este enfoque. Concebir la Organización escolar como una actividad con sentido transformador conlleva:

- a) Entenderla como una actitud educativa más, que no puede ser desposeída de este carácter y que injustifica la separación que a veces existe entre lo organizativo y lo educativo.
- b) Comprender que la organización tiene una estructura profunda que no siempre coincide con la estructura formalizada. De hecho, puede identificarse como una “zona de negociación solapada” entre coa-

liciones, grupos y personas que defienden intereses propios aunque no siempre la manifiestan así.

c) Dar sentido y proyección social a la escuela como organización inmersa en una determinada realidad. Un “*proceder crítico*” tendría para Bates (1986:49-50) tres componentes:

- Reflexionar sobre las metáforas que se intercambian dentro de la escuela y renegociarlas en función de un acercamiento a los valores liberadores.
- Reconstruir igualmente los ritos escolares.
- Utilizar y dominar el lenguaje como mecanismo de control en las negociaciones sobre la actividad escolar.

Revitaliza, por otra parte, el discurso sobre el poder, introduciendo elementos importantes en relación a los procesos de conflicto y negociación.

Las diversas fuentes de poder presentadas por Morgan (1991:146) proporcionan un conjunto de ideas que pueden servir para mejorar los intereses y resolver o perpetuar los conflictos de la organización. No obstante el valor que tienen como herramienta de trabajo, cabe reconocer que aún subsiste demasiada ambigüedad sobre lo que es y representa este constructo.

“Mientras hemos identificado numerosas fuentes de poder; que están probablemente lejos de ser exhaustivas, es difícil afianzar exactamente lo que es el fenómeno. Sabemos que tiene mucho que ver con los modelos asimétricos de dependencia, por lo cual una persona o unidad puede llegar a depender de otra de manera desequilibrada, y que también tiene mucho que ver con la capacidad para definir la relación de otros, de forma que les llevan a percibir y establecer las relaciones que uno desea. De todas formas, está lejos de ser claro si el poder debería ser entendido como un fenómeno de comportamiento interpersonal o como la manifestación de los factores estructurales profundos. No está claro si la gente tiene y ejerce poder como humanos autónomos o son simples portadores de las relaciones de poder que resultan de fuerzas mas fundamentales. Estas y otras cuestiones -como si el poder es un recurso o una relación, si hay una distinción entre poder y procesos de dominación y control social, si el poder se une en última instancia al control del capital y la estructuración de la economía mundial, o si es importante distinguir entre la manifestación actual del poder y del poder potencial- continúan siendo materia de considerable interés y debate entre los interesados en la sociología de la organización”.

(Morgan, 1991:172-173)

Un análisis del poder institucional nos ha de llevar a analizar las fuentes de poder (autoridad) y sus manifestaciones (legal, carismática, unipersonal, colegiada, etc.). Asimismo, la forma de ejercer el poder (vertical, horizontal y vertical ascendentes, en terminología de Peiró, 1990) y las resistencias que encuentra.

El ejercicio del poder puede llegar a imponer los fines de la organización o buscar el equilibrio entre prestaciones y contraprestaciones. Surgen así referencias al conflicto y la negociación como vías de construcción y reconstrucción de las organizaciones. También a la toma de decisiones que se convierte en la “*sustancia*” (así llamada por Ball) de la práctica de la Organización.

En realidad, el análisis y convivencia de los tópicos anteriores es la consecuencia de la multiplicidad de objetivos que conviven en las organizaciones:

- Intereses del individuo dentro de la organización, como retribución económica, condiciones de trabajo, carrera profesional, etc.
- Intereses extraorganizacionales del individuo de tipo personal, familiar y social.
- Intereses de grupos formales e informales de la organización: recursos económicos para un departamento, autonomía, acceso a la información.
- Intereses de grupos y organizaciones ajenas, como sindicatos, grupos financieros, etc.

(Muñoz y Román, 1989:130)

Y en la confluencia de esos intereses será importante el mantenimiento de un ética. Como ya sostiene Popkewitz desde 1980, cuando analiza los diferentes paradigmas desde la perspectiva pedagógica, las teorías educativas son teorías morales. La organización en este contexto aparece como algo más que

“(…) un mero conjunto de prácticas administrativas; aparece como un compromiso con la verdad y con valores humanos como la justicia, libertad y respeto por las personas”.

(Codd, 1989:137)

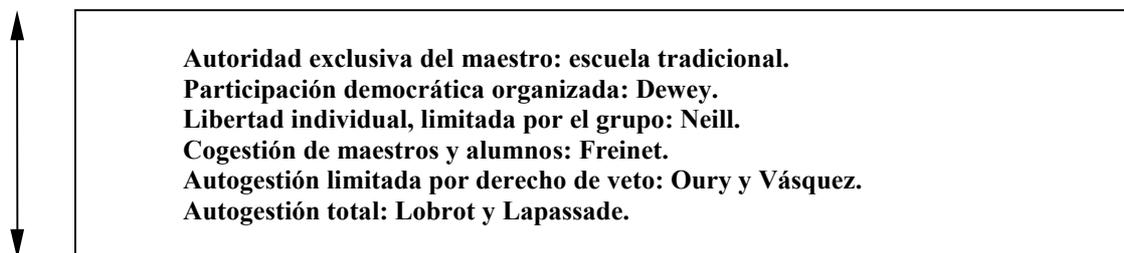
Esta opción ligada a valores sociales y políticos por encima de los académicos afecta a todos los que

intervienen en la organización y, particularmente, a los directivos. El administrador se concibe como un analista, es la estructura ideológica del centro en relación a la realidad social, que trata de comprenderla y de hacer efectivos los valores de igualdad, liberación de la autoridad o persona, la justicia y la autoderminación (England, 1989:82). Se retoma así un compromiso educador por encima del compromiso gestor.

También la innovación y el cambio adquieren perspectivas más globales. Como dice González (1990:42), “*el análisis político-crítico de la escuela y el cambio son inseparables*”. De hecho, queda comprometido con una acción más general como es la mejora social o la “*lucha hacia un mundo mejor*” (Bates, 1989b:42).

Los enfoques críticos han tenido, por otra parte y tradicionalmente, manifestaciones adversas si nos atenemos a la distribución de poder que se ha dado en las instituciones. Muñoz representa vectorialmente la situación de algunas de las propuestas que han existido:

CUADRO 22
Escuela, poder y libertad
(Muñoz y Román, 1989:146)



Se añade así la participación como otro gran tema a considerar. Sea la participación directa o indirecta, lo cierto es que tiene indudables implicaciones en la práctica organizativa. De ella pueden depender opciones de valores, la forma y contenido de los procesos de control, la realidad de la escuela frente al entorno o la posibilidad de convertir en cierto el carácter instrumental de las organizaciones.

Aportaciones y limitaciones

Como en el enfoque interpretativo, los análisis realizados son importantes pero aún insuficientes para dar estatuto de acuerdo a las diferentes opiniones que se han manifestado y que recogemos a continuación.

La consideración de la escuela desde el paradigma socio-crítico representa una visión más dinámica que la dada por los otros enfoques considerados, al cuestionar el carácter apriorístico de las metas, patentizar la diversidad de intereses y aportar una visión más amplia de la organización. Por otra parte, evidencia las contradicciones de las organizaciones en general y de las escolares en particular, al mismo tiempo que las considera como factor de cambio. Este compromiso con la acción supone, en realidad, una nota claramente distintiva que exige mejorar la vida organizativa con nuevos sistemas de participación.

Esta visión crítica de la organización representa una superación indudable de los criterios de racionalidad del paradigma funcionalista, y quizá de la perspectiva aséptica propia de los enfoques centrados en las relaciones humanas, pero es posible, también, que se sobreestime la inevitabilidad del conflicto o se subestime la posibilidad de desarrollar estrategias colaborativas sin intereses partidistas dentro de las organizaciones. Particularmente puede ser válida esta perspectiva en organizaciones escolares cuyos valores implícitos conllevan finalidades en la dirección mencionada.

“La perspectiva política es un importante antídoto a la antiséptica racionalidad que, algunas veces, caracteriza la perspectiva racional y al optimismo ingenuo que, algunas veces también, presenta la teoría de los recursos humanos”.

(Bolman y Deal, 1984:216)

La concreción de enfoques políticos en propuestas organizativas ha supuesto, por otra parte, el resaltar la importancia de los valores de grupo, destacar la importancia de las actitudes de respeto y comunicación por encima de los métodos y contenidos, el establecer relaciones iguales entre técnicos y usuarios y

el fomentar procesos de autonomía ligados al reparto de poder.

La primera limitación de este enfoque proviene de la exclusividad con que se presenta. No creemos que se puedan ignorar las aportaciones de los anteriores sin caer en un sesgado reduccionismo.

“(…) en la organización cuenta lo legal, lo explícito y lo invisible, lo objetivo y lo subjetivo, los hechos y los significados, las estructuras, infraestructuras y superestructuras. Y en la formación del futuro profesor y del futuro pedagogo esto no se debe olvidar”.

(Lorenzo, 1994:155)

Habría que distinguir, asimismo, entre los análisis micro y macropolíticos. Como señalan Musgrove (1971) y Tyler (1991:57), los procesos internos de la escuela dependen más de la vida organizativa de las propias escuelas que de las grandes influencias externas donde es más patente la lucha de clases.

Metodológicamente, la mayoría de las investigaciones son estudios de casos y relatos de organizaciones políticas en acción que proveen de una rica información. Pero falta mucho por estudiar en la dinámica política de las diferentes organizaciones, permaneciendo muchos procesos insuficientemente explorados (Bolman y Deal, 1987).

Los modelos políticos son vistos primariamente como descriptivos y exploratorios.

“Se definen como retratos realistas de los procesos de la toma de decisión en colegios y universidades. No pretenden ser teorías normativas o prescriptivas que ayudan a los profesores para la autoevaluación o la mejora”.

(Borrell, 1989:109)

La confianza en el cambio a partir de las escuelas resulta así cuestionada.

“Es imposible cambiar ésta, actuando sólo desde una parcela de la misma; un cambio profundo de la sociedad requiere cambios en las estructuras más esenciales de la misma, siendo la estructura educativa una de ellas, pero puede y debe considerarse que la clave del cambio se halla más en la política y en la economía”.

(Muñoz y Roman, 1989:148)

Reconocer lo anterior ha de evitar, por otra parte, caer en una actitud de negativismo, impotencia y pesimismo. El cambio es posible pero quizá no debe ser traumático y si progresivo, lo que puede conseguirse a partir de propuestas sistemáticas, continuas y que toman en cuenta actitudes positivas, colaborativas y liberadoras.

El enfoque crítico apoya toda racionalidad en el agente del conocimiento infravalorando el objeto de dicho conocimiento. El criterio de “*intereses*” mencionado por Habermas ignora la naturaleza de los fenómenos objeto de análisis: ¿por qué no se habla de la emancipación de la teoría crítica-emancipadora?, como señala De la Torre (1992:162).

Hacia un modelo comprensivo de la realidad organizativa escolar

Como hemos visto, el panorama teórico actual presenta un conjunto amplio de concepciones que explicitan el reconocimiento de múltiples realidades e implican variadas aportaciones metodológicas.

Este espectro conceptual no fácilmente categorizable supone, en realidad y para mí, un conjunto de propuestas analíticas que se diferencian por focalizar su atención sobre aspectos distintos de la realidad escolar. La “*ley del péndulo*” parece cumplirse también aquí donde se pasa de priorizar el ámbito estructural, al humano y de este al personal, en un intento de determinar las categorías últimas de lo organizativo.

Desde nuestro punto de vista, la dispersión de enfoques no es tal sino el resultado de la visión analítica de los teóricos cuando abordan un objeto tan complejo como es la realidad organizativa. Por otra parte, hay que considerar, como ya dijimos, que la Organización escolar es una disciplina relativamente reciente, lo que explica el carácter más exploratorio que conceptualizador con que pueden ser vistas muchas de las aportaciones descritas.

Señalar la complejidad de la institución escolar no supone más que reconocer algunos de sus rasgos más característicos como organización:

Es precisamente, la complejidad de las organizaciones escolares la que justifica la dificultad de abordar globalmente su estudio, pero también los análisis paradigmáticos corroboran el carácter multidimensional de la realidad escolar que se han realizado.

Por una parte, la escuela, como objeto de reflexión y de práctica, puede ser considerada como “un fenómeno/realidad en la que convergen componentes materiales, estructurales y funcionales relativamente objetivos”; por otra, “componentes representacionales, culturales y socio-contextuales, constituidos básicamente por los individuos y grupos que pertenecen a la escuela”; pero también, “componentes políticos, ideológicos y sociológicos, dialécticamente generados por y desde el conflicto, los intereses de clase, e incluso, la cultura dominante, etc.” (González, 1986:137).

El hecho de hablar de orientaciones diferentes no debe llevarnos necesariamente a considerarlas enfrentadas. Se trata más bien de distintos niveles de análisis que la perspectiva histórica ha ido evidenciando. Es más, podríamos aventurar la hipótesis de que son abarcadoras y complementarias.

Cada nivel de análisis supone una conceptualización más amplia que permite una mayor profundidad en el estudio de la organización.

Si los planteamientos calificados de racionales se plantearon la organización en sus manifestaciones, los simbólicos lo hicieron en su realidad y los críticos profundizaron en las razones de esa realidad.

Por otra parte, es difícil pensar que pueda plantearse una perspectiva crítica sobre una realidad aún no conocida. Los paradigmas científico-racional e interpretativo-simbólico aportan, en tal sentido, la materia prima para la elaboración del paradigma crítico. De igual modo, los simbolismos de una organización no son totalmente abstracciones puras sino que se fundamentan en estructuras conocidas y en propósitos manifestados por las organizaciones.

Todas las aportaciones de las que hablamos vienen para nosotros a profundizar en alguno de los componentes (objetivos, estructura, sistema relacional y acción directiva). Así, el conjunto de paradigmas señalados vienen perfectamente orientados a explicar y fundamentar el sistema relacional, con excepción de algunas corrientes del paradigma científico-racional (las estructurales) que inciden, aunque sólo sea de manera descriptiva, en la delimitación de objetivos y estructuras.

“Cada uno de los enfoques vistos anteriormente subraya ciertas dimensiones y aspectos de las escuelas y deja de lado, por así decirlo, otros; y es así porque los temas, las cuestiones, los aspectos que vemos en la escuela como organización no es algo independiente de cuál es la lente que utilizamos para mirarla. Pero no sólo importa a qué atendemos cuando queremos comprender las organizaciones escolares y su funcionamiento; importa también el discurso que hacemos sobre la mismas y las implicaciones que todo ello tiene de cara al trabajo en y con las escuelas. Evidentemente, el discurso y la práctica organizativa difieren sustancialmente si utilizamos uno u otro enfoque, al igual que ocurre en otros ámbitos educativos como el currículo, el cambio y la mejora escolar, el asesoramiento a centros, etc.”

(González, 1994:55)

Se constituye, pues, el sistema relacional como el factor clave de la organización y el centro de mira de las aportaciones de simbólicos y críticos. Y es que en el sistema relacional está la persona humana como el elemento más esencial, pero impredecible en sus comportamientos, de toda la organización. Intervenir sobre tal agente será, por tanto, incidir en lo más relevante y posibilitar, en consecuencia, los cambios más sustanciales y permanentes.

Ahora bien, admitir la potencia motora del sistema relacional no debe suponer menospreciar los otros componentes del modelo -objetivos, estructura- ni desconocer las íntimas relaciones que les unen.

Muy a menudo los críticos se han preocupado de realizar análisis ideológicos exhaustivos sobre la escuela pero poco han aportado en relación al desarrollo de estructuras organizativas adecuadas y potenciadoras de su forma de ver la realidad; de la misma forma que tampoco lo han hecho los autores que han definido el llamado paradigma interpretativo-simbólico.

Particularmente, será importante analizar en el sistema relacional el papel que juegan los directivos y la importancia de las estrategias de dinamización (Gairín, 1992) en lo que afectan a procesos de comunicación, participación, toma de decisiones y resolución de conflictos.

Creemos, por tanto, que los modelos presentados en las páginas 83 y 92 no han agotado sus posibilidades de estudio y permiten la elaboración de conocimiento y el desarrollo de la tecnología correspondiente. Como apoyo a esta perspectiva, apuntamos a continuación algunos elementos sobre los que podría dirigirse la actividad investigadora.

La consideración de los objetivos y metas de las instituciones se ha realizado desde el prisma científico-racional bajo un enfoque fundamentalmente funcionalista (cómo redactarlos, qué ámbitos deben definir), que se ha completado gracias a la perspectiva participativa y negociada que le imprimen los nuevos enfoques. Así, la visión tradicional debería superarse considerando a nivel de metas la exigencia social y el resultado de la dinámica necesidades sociales- necesidades individuales- necesidades de grupos educativos próximos (profesor, alumnado, padres, etc.).

Si bien los estructuralistas han analizado profusamente el papel de la estructura en las organizaciones y sus relaciones con el ambiente, siempre han supuesto la estabilidad de esta dimensión en clara contradicción con los planteamientos críticos. El desarrollo de marcos teóricos que permitan concretar estructuras flexibles y no necesariamente permanentes resulta, por tanto, una perspectiva necesaria y aún no abordada.

Por último, y en referencia al sistema relacional, parece necesario profundizar en los que se refieren a la organización identificándola con un sistema natural, anarquía organizada, organización primitiva, etc. En realidad, cabe avanzar en los análisis que permitan establecer un mejor conocimiento de la débil articulación con que se define a la organización escolar en relación a procesos de autonomía personal e institucional, a factores de cambio, a procesos técnicos y constructivos de sistemas de significados u otros que pudieran definirse.

Queda así patente que la realidad escolar no sólo es un sistema complejo y distintivo respecto a otras organizaciones, también lo es multifacético y multidimensional. Hablamos de multifacético en la medida en que puede ser analizado desde diferentes ámbitos (sistema de objetivos, sistema estructural y sistema relacional), pero también caben múltiples perspectivas en cada uno de ellos, como evidencian los enfoques analizados y sus múltiples implicaciones.

La escuela, desde el punto de vista organizativo, queda así considerada como una realidad integrada e integradora que permite avanzar hacia el establecimiento de una teoría con capacidad de explicación general y aplicable a situaciones particulares.

La consideración de los diferentes enfoques con que se ha analizado la organización escolar permite caracterizarlos como perspectivas de análisis que previsiblemente puedan integrarse en un futuro bajo modelos como el que apuntábamos anteriormente. Coincidirían en esta perspectiva integradora Moreno (1978:11), Sander (Sánchez, 1985:117), González (1986,1993,1994), Antúnez (1993) y Lorenzo (1994). El primero señala:

“Existe, es evidente, la posibilidad de pensar en una tendencia integradora que conciliase en una primera concepción las tres variantes anteriormente citadas. En esta línea, y con esta inspiración, comienzan ahora a publicarse los actuales Tratados de Organización escolar”⁵⁴.

Benno Sander nos habla, por su parte, de un paradigma multidimensional, y González (1986:126 y ss) justifica ampliamente la conveniencia de un pluralismo teórico en el campo de la Organización escolar. También cree ver Tort (1985:17) una cierta relación o línea de pensamiento común en las tendencias organizativas modernas.

El análisis empírico que realiza Lorenzo (1994:165-174) descubre la existencia de manifestaciones y expresiones en los centros educativos que son muestra de los diferentes planteamientos analizados. Su aportación concluye en las siguientes proposiciones:

1. Existen tres paradigmas como modo o plataforma de pensar la Organización escolar.
2. Existen sólo parcialmente: No hay planteamientos unitarios del mismo paradigma para todas las categorías extraídas para las creencias de los directivos.
3. En consecuencia, existen como tales paradigmas implicados, mezclados, unos con otros en sus dimensiones constitutivas.
4. No hay ninguno que, en solitario, integre y admita la complejidad de los tres paradigmas y la complejidad de las escuelas.

(1994:174)

Por su parte, Antúnez señala:

“Las teorías y modelos que intentan explicar las organizaciones educativas no son sino propuestas que deberían ser consideradas de forma concurrente. Más que una visión permanente de las organizaciones a través de uno u otro modelo de forma invariable e independiente sugieren una visión simultánea a través de todos ellos o, tal vez desde una posición más realista, utilizarlos como elementos de análisis a través de un proceso integrador. No sería oportuno analizar con los mismos parámetros (enfoque o perspectiva) un centro escolar de reciente construcción que otro que ya lleva años funcionando o a dos centros de titularidad pública y privada respectivamente”.

(1993:50)

⁵⁴ Las variantes a que se refiere Moreno son los enfoques logocéntrico, de inspiración empresarial y humanístico ya desarrollados anteriormente.

Finalmente, Muñoz y Román (1989:220) destacan cómo la práctica cambiante puede aconsejar el uso de una u otra perspectiva. La elección de un determinado modelo, dicen, estará condicionada por los fines, los participantes, el entorno y las circunstancias.

Una visión integradora de los tres enfoques nos parece, a la vista de las nuevas opiniones, como algo deseable. Y no es que se busque el eclecticismo, sino que se reconoce la necesidad de las tres perspectivas para explicar íntegramente los fenómenos sociales (como también dice Sáez, 1989:22) y los organizacionales.

Y hablamos de tres en un intento de superar propuestas que hablan de integrar dos enfoques (fenomenológico y crítico -Foster, 1986-, empírico y crítico -England, 1989-) o de dimensionar uno sobre los demás (Tyler, 1991, en relación al estructuralismo a partir Bernstein, o a partir del enfoque político propio de England, 1989).

Por otra parte, es asumible la propuesta de nuevos paradigmas que intentan integrar lo que resulta complementario y compatible de los anteriores. Así, se considera el paradigma emergente (Schwartz y Ogilvy, 1979; Guba y Lincoln, 1985) como integrador de concepciones teóricas y superador de antagonismos metodológicos de enfoques naturalistas y positivistas. Asimismo, se pueden mencionar el paradigma colaborativo (Escudero, 1992) o la perspectiva ecológica (Lorenzo, 1994), con evidentes raíces en enfoques críticos y sistémicos, respectivamente. Por nuestra parte, abordamos una propuesta centrada más en la naturaleza de lo que hay que conseguir y en el proceso coherente, que en el análisis exclusivo de los procesos o en la descripción de la realidad organizativa.