

LA ORGANIZACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS. NATURALEZA Y ENFOQUES* .

Joaquín Gairín Sallán

INTRODUCCIÓN

Plantearse el tema de la organización de las escuelas o instituciones educativas es acercarse a una cuestión motivo de profundas reflexiones y no exenta de polémica. Sin embargo, no es nuestra intención ni consideramos que sea el marco adecuado el abordar en este capítulo las implicaciones que subyacen o que sugiere ese término. Tan sólo, justificaremos adecuadamente la posibilidad de su estudio y apuntaremos, en todo caso, algunas de las perspectivas bajo las cuales puede abordarse.

De antemano, asumimos un concepto amplio de escuela que le identifica con el espacio específico de la educación sistemática. Tolera, por tanto, la consideración de procesos de educación formal y no formal (incluye así referencias aplicables a instituciones como Escuela de Náutica, Centro de Formación en la Empresa, Centro de Bachillerato, etc.) y permite incorporar tendencias como la escuela recurrente o la escuela paralela. Cabe reconocer, asimismo, que el mayor nivel de literatura y estudios se refieren a los centros reglados de educación formal dependientes de una administración educativa, lo que delimita una orientación clara en muchas de las aportaciones existentes.

Pensar en las instituciones educativas como organizaciones y como organizaciones diferenciales de otras es considerar una realidad compleja y multifacética. La frecuente utilización que se hace de metáforas puede servir como una primera aproximación al estudio que posteriormente se realiza.

Algunos autores, como March y Olsen, 1976, utilizan la “imagen” de la “anarquía organizada” para describir los centros educativos, debido a la forma de organizar el currículum y de aplicarlo, que se traduce internamente en una falta de coordinación, en interferencias constantes o en la exclusividad de sus áreas de trabajo; sin embargo, externamente, parece que hay una alta organización: existe un horario, se mantienen y explican objetivos a los padres, se les avisa si hay problemas, etc., aunque en el fondo se trata de requisitos formales que tan sólo dan una determinada apariencia que no es real.

La identificación que hace Ball (1989) con una arena política tiene sentido si se considera que la vida organizativa está cargada de intencionalidad política y es el resultado de intereses, de consensos y de conflictos.

Asimismo, Cohen ya hablaba en 1972 del “cubo de basura” (“Garbage can model”) en referencia al sistema de toma de decisiones. El proceso es largo, se señala, depende de intereses momentáneos, de preocupaciones inmediatas y del agotamiento físico o temporal existente. Además, el proceso se repite cada toma de decisiones, como si se tratara de un

* En Gairín, J. y otros (1996): Manual de organización de instituciones educativas. Capítulo I. Escuela española, Madrid, págs 17-67

cubo de basura que se retira cuando está lleno, pareciendo evacuar los problemas y ser incapaces de solucionarlos de una manera estable.

Estas imágenes u otras que identifican las instituciones educativas con una fábrica, una familia, una zona de guerra, un ecosistema o un marco teatral son aproximaciones que nos ayudan a caracterizarlas como organizaciones. Asimismo, señalan la importancia de conocer las organizaciones por dentro, sea para hacer un mejor uso como usuarios o para intervenir sobre ellas como directivos o responsables

Particularmente esto se ha hecho importante en los últimos años, cuando se ha demostrado que el cambio y la mejora educativa no dependen tanto de los técnicos considerados individualmente como de la atención a los contextos donde trabajan. Así, actualizar y perfeccionar a los profesores individualmente no tiene sentido si la organización donde deben intervenir no asume los nuevos enfoques. Aparece insistentemente el contexto institucional como el ámbito preferente para lograr el cambio, la innovación y el perfeccionamiento de los profesionales.

Toda innovación que aspira a cambios efectivos ha de plantearse, además de modificaciones en los programas, la intervención en contextos organizativos. La innovación educativa la llevan a cabo personas, pero lo hacen en el contexto de una organización, como miembros de esta y en función de unos objetivos institucionales. Parece imprescindible, por tanto, conocer el funcionamiento de las instituciones como organizaciones.

La aproximación que se realiza en este capítulo es de carácter introductoria y general. No obstante, parece imprescindible recordar el carácter global con que se deben estudiar y debatir las problemáticas educativas y organizativas. Se aconseja, en este sentido, una lectura relacionante con los otros capítulos que se presentan. En definitiva, no olvidar preguntas como: ¿qué sentido tiene lo que ahora se aborda?, ¿cómo conecta con los aprendizajes anteriores y posteriores?, ¿cómo afecta a mi visión de la realidad?

DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS

1.- LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO SOCIO-CULTURAL.

Las instituciones educativas son un producto social y, como tal, quedan sujetas al conjunto de circunstancias que definen la realidad social. Sintéticamente podemos considerarlas con Lorenzo (1994: 200-201) como:

- el resultado de procesos históricos complejos y nunca neutrales, ya que siempre han beneficiado a unos, desechando a otros;
- una construcción social; es decir, una organización pensada y construida por los grupos sociales dominantes en un momento determinado;

- un espacio que cumple muchas funciones patentes o explícitas (educar, socializar, enseñar, orientar, preparar profesionalmente, culturizar, etc. y otras ocultas (reproducción de clases sociales, dominación cultural de las clases dominantes, etc.).

1.1. Como producto histórico.

La educación es, sin duda, una de las primeras y quizá la más importante referencia que se asocia con el concepto de escuela o, más concretamente, de centro educativo. Y es que, en esencia, la escuela nace y se desarrolla al amparo de las necesidades educativas.

Si en un principio la educación, entendida ampliamente como proceso de influencia sobre las personas al servicio de su desarrollo, fue una tarea difusa exclusivamente dependiente del contexto, con el tiempo se convertiría en una necesidad que había que regular y organizar. Así, poco a poco, la relación simbiótica, no reglada, establecida entre el hombre y el medio socio-natural en las sociedades primitivas resulta insuficiente, a medida que se hace más compleja y el nivel de experiencias personales a transmitir aumenta.

Nacen así los procesos sistemáticos de intervención que buscan posibilitar por otros medios lo que el ambiente social y familiar no puede ya proporcionar. Se establece con ello la división entre la educación asistemática ("cósmica") y la sistemática, entendida esta como un proceso de intervención intencional. Y al mismo tiempo que esta última se desarrolla, se siente la necesidad de delimitar sus objetivos, de adecuar los medios y de estructurar su desarrollo y mejora; en definitiva, de organizarla.

Al amparo de la sistematización, la educación se especializa y se concentra en personas específicas que utilizan también, a su vez, marcos específicos de actuación. La familia y las estructuras religioso-rituales hacen dejación poco a poco de su función de educación sistemática en manos de otro órgano específicamente creado para esa función: la escuela, cuya difusión y proceso de organización es asumido socialmente con el tiempo.

Se conforma así históricamente una realidad educativa, el centro educativo, intensamente relacionada con otras realidades próximas al individuo, dirigida a posibilitar los procesos de intervención sistemática que garanticen la socialización y el desarrollo personal.

La perspectiva histórica nos resalta el hecho de que las instituciones educativas, sea cual sea su tipología, no son un producto aislado sino más bien el resultado de circunstancias históricas que pueden explicar las funciones que se les han asignado y el nivel de desarrollo organizativo alcanzado. Asimismo, cabe considerar que internamente también están sujetas a la propia historia, que condiciona las respuestas que como organizaciones dan a las demandas internas o externas que se les hacen.

1.2. Como construcción social

Las instituciones educativas se ordenan de acuerdo a una estructura que refleja intereses de grupos y que muestra la dominancia de unos planteamientos sobre otros. El traslado a los centros educativos de planteamientos como la integración, la potenciación de las nuevas tecnologías, la apertura al entorno, la gestión participativa, etc. es una prueba palpable de la vinculación que este mantiene con el entorno general y que muchas veces se concreta en normativas de obligado cumplimiento.

De particular importancia resulta conocer el grado de autonomía que se permite a las instituciones. En el caso de centros educativos, el cuadro 1 recoge algunas de las implicaciones que conlleva la mayor o menor dependencia de los centros educativos. Como puede apreciarse, las implicaciones abarcan tanto a la actuación de la Administración Educativa como a la función de las instituciones y al papel que en ellas han de desarrollar tanto los técnicos como los directivos y usuarios

Las relaciones que las instituciones educativas mantienen con los sistemas que les amparan no deben obviar la consideración de la importancia del contexto próximo. Este adquiere particular importancia en las primeras edades (que pretenden la socialización por ampliación sucesiva del marco de autonomía) y en los procesos de profesionalización básica (cuando se parte de la detección de necesidades de la realidad socio-económica)

Las variables anteriormente señaladas -sistema escolar y contexto próximo- son también las que delimitarán las diferentes tipologías escolares. Dependiendo de criterios como recursos y ambiente podemos caracterizar una multivariedad de instituciones diferenciadas en sus objetivos, distribución de recursos y sistemas de control.

Los centros educativos, el sistema escolar y el contexto próximo deben mantener un equilibrio dinámico que permita la existencia de canales de comunicación abiertos y operantes. Si la escuela se aproxima e incluso se identifica con el contexto próximo se puede caer en el peligro de perder de vista los objetivos y políticas del sistema educativo-escolar y con ello la atención a necesidades más generales que las estrictamente locales. Si, por el contrario, la escuela se aproxima e identifica exclusivamente con el sistema educativo, su funcionalidad para los discentes puede perderse o cuando menos disminuir su prestancia.

"VARIABLES"	Escuela dependiente	Escuela autónoma
ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA		
Decisiones político educativas	Centralizadas	Descentralizadas
Papel Administración	Regulación, control	Coordinación, impulso de actuaciones, garantía de normativa mínima
Curriculum	Cerrado	Abierto
Servicios Técnicos	Centralizados	Descentralizados
Papel de los técnicos	Prescriptivo	Asesor
Formación profesorado	Masificada, individualizada	Centrada en la institución

<p>ORGANIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN</p> <p>Planteamientos institucionales</p> <p>Estructuras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de participación • pedagógicas <p>Sistema relacional</p> <ul style="list-style-type: none"> • comunicación • decisiones <p>Profesor</p> <p>Funciones organizativas</p>	<p>Impuestos</p> <p>No existen</p> <p>No son necesarios</p> <p>Vertical</p> <p>Información</p> <p>Impuestas</p> <p>Individualizadas</p> <p>Transmisor de conocimientos</p> <p>Centralizados, normalizadas</p> <p>Evaluación externa</p> <p>Evaluación como control</p>	<p>Propios</p> <p>Múltiples</p> <p>Imprescindibles</p> <p>Horizontal</p> <p>Toma de decisiones</p> <p>Colaborativas</p> <p>Cooperativas</p> <p>Configurador de curriculum</p> <p>Descentralizados, poca normativa</p> <p>Evaluación externa e interna</p> <p>Evaluación como control y facilitación de toma de decisiones internas</p>
<p>LA DIRECCIÓN</p> <p>Actuación</p> <p>Acceso</p> <p>Funciones</p> <p>Tipología</p> <p>Estilo</p> <p>Perfil</p>	<p>Gestor</p> <p>Oposición, nombramiento</p> <p>Burocráticas, control</p> <p>Autocrática</p> <p>Autoritario</p> <p>Técnico</p> <p>Pragmático</p>	<p>Organizador</p> <p>Elección</p> <p>Animador, coordinador, mediador de conflictos</p> <p>Participativa</p> <p>Democrática</p> <p>Político</p> <p>Situacional</p>

Cuadro 1: Algunas características de dos modelos de organización del sistema escolar (Gairín, 1991,12)

1.3. Como institución especializada.

El carácter especializado que afecta a todas las organizaciones también incide en el ámbito educativo. No sólo hay situaciones diferenciadas por etapas educativas sino que también pueden encontrarse organizaciones distintas según cual sea el objeto y contenido de la intervención formativa. Así, las diferencias de edad entre los usuarios (niños, adolescentes, adultos), de programas (enseñanza básica, enseñanza media, formación en náutica,..), de contexto (rural, urbano,..), de recursos utilizables (video, gimnasios,..) u otros generan distintos tipos de instituciones.

Referidos al sistema reglado de educación formal, las funciones que el sistema educativo ha de cumplir se refieren esencialmente a la transmisión de cultura y a la adaptación social. De modo específico, Parsons (cit Colom, 1979:129) señala dos funciones básicas: socialización y selección, además de considerar dos componentes sociales bien definidos: compromiso con los valores comunes de la sociedad y desempeño de un rol especializado. Sin embargo, no son las únicas perspectivas, Así, hay quienes denuncian al sistema escolar como sistema de adoctrinamiento u otros que lo ven como un sistema de control.

Aún asumiendo la conceptualización amplia que hemos asignado al centro educativo, no cabe olvidar que, desde la aparición de la educación organizada hasta su generalización, se ha recorrido un largo trecho que demuestra como el centro educativo es el resultado de un conjunto de circunstancias no ajenas a la trama socio-histórica de cada momento. Como

consecuencia de ellas, es normal la existencia de disfunciones como las recogidas en el cuadro 2.

<i>Problemas actuales comunes</i>	<i>Soluciones de futuro</i>
1. Gran preocupación por el malestar existente en el contexto social actual, y que afecta a la escuela	1. Eliminar los obstáculos que pueda tener la gente para aprender, aumentando sus posibilidades de aprendizaje: nuevas formas de organización de la escuela, la educación permanente, el mejor aprovechamiento del tiempo.
2. La enseñanza como elemento necesario para la solución al problema anterior, pero sólo como un elemento entre otros.	2. Contribuir con la reforma de los programas a la mejora de la condición humana: medio ambiente, pobreza, desempleo, valores, orden y cohesión social.
3. Necesidad de revisar y clarificar el “ <i>tronco común</i> ”, ya que es un modelo que requiere cambios profundos en la metodología didáctica, la evaluación, y los roles profesionales de los profesores (a pesar de que el tronco común fue considerado, en su momento, la expresión de una voluntad democrática.	3. Vigilar las transiciones fundamentales: entre hogar y escuela; entre los diferentes niveles educativos; entre escuela y trabajo; entre escuela y formación permanente posterior.
4. La internacionalización es una realidad en un mundo independiente (no se trata sólo de un intercambio de experiencias sino también de una realidad)	4. Abordar con decisión las relaciones que hay entre la toma de decisiones y la comunicación. <ul style="list-style-type: none"> • Rol de los diferentes miembros de la comunidad educativa, respecto a la escuela y la educación en general. • Impacto del nuevo reparto de funciones entre los diferentes niveles de la Administración.
5. La toma de decisiones es un proceso complejo: implica muchos niveles del sistema educativo, y demanda mucha participación.	5. Delimitar bien los ámbitos de “ <i>los conocimientos</i> ” y “ <i>la experiencia</i> ”, viendo los puntos de convergencia entre ambos en el proceso de aprendizaje.
6. Conseguir una educación de alta calidad es una tarea compleja y requiere un consenso social para determinar lo que es esencial en esta enseñanza de calidad.	6. Conciliar la evaluación para la formación y la evaluación para conocer y dar a conocer la realidad (por tanto, teniendo repercusión sobre el sistema y sus resultados)
7. Las soluciones pueden requerir planteamientos innovadores, y se debe tener una actitud abierta.	

Cuadro 1: Conferencia de la OCDE sobre la redefinición de los programas escolares en la perspectiva del siglo XXI (**Nouvelles de l’OCDE** nº 65. París, Junio 1993)

Se plantea, por tanto, la necesidad de reconocer los problemas de las instituciones educativas y de hacerlo con una perspectiva de futuro. El informe presentado por USA en la Conferencia Internacional de Educación celebrada en 1971 ya señalaba algunos de esos retos para los próximos años, que en algunos casos se han hecho realidad:

- Educación permanente de los ciudadanos, o, dicho con otras palabras, oportunidades educativas (instituciones) compatibles con el trabajo durante toda la vida.
- Necesidad de enfatizar el sentido de utilidad del curriculum.
- Liberar la enseñanza y a los docentes de ahogos administrativos.
- Abrir las escuelas doce o quince horas durante todo el año para hacer rentables las inversiones.
- Potenciar ambientes escolares que combinen sistematismo y acción informal.

(anotaciones de García Garrido, 1986:64-65)

Ser conscientes de las cuestiones que se plantean exige pensar organizativamente la escuela bajo modelos muy distintos a los tradicionales. Deben cambiar la relación entre los agentes

educativos (apoyo del personal de la comunidad, contratación de profesores con horario flexible, ...), el sentido del currículum, los sistemas de agrupamiento de los estudiantes, el uso rígido de los recursos, las metas que se persiguen y la cultura que se genera o transmite. Paralelamente, se debe abordar la estructura del sistema escolar, la autonomía institucional, el papel de los servicios de apoyo, la formación del profesorado o la vinculación de los centros con el entorno.

Esta resituación no debe ser una simple adecuación de los contenidos ni un “lavado” formal de la institución; debe ser más profunda e incidir en la redefinición de los valores de referencia y de las prácticas consecuentes. Pensemos al respecto la incidencia que ha de tener, y que desgraciadamente no está teniendo, la atención a aspectos como la diversidad, las nuevas tecnologías, la educación intercultural, una educación europea o la incidencia de opciones como la relación escuela-empresa o la escuela comunitaria.

2. LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS COMO ORGANIZACIONES.

Analizar el sentido que damos a la organización de instituciones escolares nos lleva a delimitar el significado que damos al término de organización y a preguntarnos por la realidad de su estudio en referencia a este tipo de organizaciones.

2.1.- El sentido de organizar instituciones.

Nacida la sociedad por la voluntad de un conjunto de personas para lograr beneficios mutuos, pronto aparece la necesidad de ordenar las actividades que hay que realizar. Surge así una primera organización del trabajo ligada a la distribución de funciones, a la secuenciación de tareas y a la mejora de rendimientos. Posteriormente, la amplitud de los servicios que ofrece la sociedad y su creciente complejidad fuerzan el nacimiento y desarrollo de unidades de especialización. Nacen con ello las Organizaciones como estructuras específicas dirigidas al cumplimiento de determinados fines.

Restrictivamente, todas las organizaciones son sociales si pensamos que su origen y sentido tan sólo se encuentran en lo social; sin embargo, adquieren con el tiempo adjetivos específicos en función de la tarea social asumida. Así, hablamos de organizaciones políticas, culturales, económicas, etc.

Hablar de organizaciones en la sociedad actual no sólo es reconocer su existencia, también es afirmar que la sociedad es una sociedad organizada, en la medida en que ordena las funciones que debe realizar, se apoya en una multiplicidad de organizaciones y depende de ellas y de su evolución.

Admitir la importancia de las organizaciones no supone reconocer su supremacía sobre los individuos, sino, en todo caso, admitir que la dependencia de la persona respecto a las organizaciones aumenta a medida que las sociedades se hacen cada vez más complejas. No obstante, la autonomía individual depende también del tipo de organizaciones consideradas y aun del modelo de sociedad en la que se encuadran las personas. Así, por ejemplo, las sociedades pluralistas tienen una mayor flexibilidad que las autocráticas para aceptar los diversos planteamientos de sus componentes.

Bajo las aproximaciones, consideramos que organizar instituciones educativas es *disponer y relacionar los diferentes elementos de una realidad para conseguir la mejor realización de un proyecto educativo*. (Gairín, 1995).

La presente acotación intenta superar el primitivo sentido de la organización como mera ordenación de aspectos materiales o de estructuración de personas e incluye la consideración de otros que llamamos funcionales y que relacionan entre sí los recursos humanos y materiales mencionados.

Por otra parte, contempla el valor instrumental de las organizaciones al subordinar la ordenación a un fin, a la vez que supera tal sentido por considerar como objetivos propios de la organización aquellos que se puedan derivar de los procesos dirigidos a mejorar su propio funcionamiento como organización.

La existencia por otra parte de dependencias e interrelaciones se da por supuesta al hablar de diferentes elementos relacionados. Se cumplen así los cuatro elementos que habitualmente se consideran necesarios para una organización: presencia de un fin u objetivo común, conjunto de hombres y medios, esfuerzo combinado y sistema de dependencias y relaciones.

Resumiendo lo dicho, podemos considerar la organización de instituciones educativas como una actividad que integra:

- Interrelación de elementos diversos (materiales, personales, etc.).
- Totalidad aditiva e integradora.
- Instrumentalización respecto a una meta o fin.
- Control constante y evaluación.
- Dinamismo intra, entre y extra coordinador entre los diferentes elementos.
- Sentido de aplicatividad, adecuación a la realidad.
- Continuidad en el tiempo

La Organización Escolar como ámbito de reflexión se centra en el estudio de las organizaciones estructuradas (delimitadas explícitamente en cuanto a los objetivos a alcanzar, las estructuras de funcionamiento y las normas de ejecución), aunque atiende a los procesos informales (relacionados con intereses individuales o de grupo que no siempre encuentran cauces en las estructuras establecidas) en la medida en que influyen en esas. No negamos con ello la existencia de procesos de organización en las llamadas organizaciones sociales de carácter espontáneo y en los procesos informales, sino que afirmamos que el campo natural y específico de la Organización Escolar son las organizaciones formalizadas.

2.2. Los componentes de las instituciones educativas.

El estudio de las organizaciones, sea para comprenderlas o para intervenir en ellas exige la delimitación de los aspectos relevantes que las configuran. La complejidad del hecho educativo y organizativo y la limitación de las capacidades humanas así lo aconsejan, aun asumiendo que el proceso de categorización resta necesariamente riqueza al análisis y nos enfrenta a los reduccionismos propios de cualquier visión parcial.

Todas las organizaciones persiguen de manera explícita o implícita unas metas que orientan su acción y que permiten dar coherencia a su actividad. La referencia a la existencia de una dirección, de un sentido, es intrínseca al término organización y aparece en todas las conceptualizaciones que sobre el mismo se realizan.

Cuando hablamos de metas, valores, **objetivos**, finalidades o propósitos, soslayando las diferencias conceptuales y semánticas que se puedan establecer, estamos definiendo lo que pretende la organización, lo que quiere conseguir y, al mismo tiempo, también describimos lo que es importante para ella y el sentido que tienen determinadas opciones. De alguna manera, se están definiendo las “misiones” y los valores de organización.

El análisis de los objetivos de las instituciones parece fundamental no sólo para clarificar su sentido sino incluso para el establecimiento de criterios diferenciadores. Así, se ha procedido a clasificar las organizaciones en función de sus objetivos (económicos, sociales, políticos, educativos, etc.), aunque no siempre ha sido válido el intento dada la diversidad de metas que algunas organizaciones pretenden.

La realización de los objetivos precisa la consideración de diferentes actividades relacionadas de un modo dinámico y supone, en última instancia, la articulación de puestos y la ordenación de instancias. Nace así la **estructura** con un sentido instrumental respecto a los objetivos.

Pero más allá de los objetivos y estructuras, las organizaciones quedan conformadas por personas, que se relacionan entre sí en el marco de una estructura para conseguir determinados objetivos. Se configura así el **sistema relacional** y con él se referencia tanto a la naturaleza de los recursos humanos (formación, selección, expectativas, intereses, ...) como a los procesos que orientan su actividad (comunicación, participación, tomas de decisiones, etc.). Las personas, de acuerdo a sus necesidades y expectativas individuales o respecto a la organización, a sus conocimientos y a sus posibilidades tecnológicas, establecen formas de relación específica en función de su situación en la estructura organizativa y dependiendo de los valores de cada institución.

Se generan así disfunciones que es necesario conocer y disminuir. En este contexto, tiene sentido la existencia de la **dirección** como órgano encargado de procurar la máxima funcionalidad entre los objetivos institucionales, las estructuras de organización y funcionamiento y el sistema relacional.

Las funciones organizativas serán el instrumento de acción a través del cual la dirección busca disminuir las disfunciones mencionadas. Mediante la planificación, la distribución de tareas, la actuación, la coordinación y el control se ordena la realidad con vistas a conseguir procesos de calidad y la mejora de los centros educativos.

Es indudable que la atención a uno o varios de los aspectos antes mencionados puede ayudar a mejorar las organizaciones; sin embargo, lo característico de la acción organizativa no es tanto la consideración de un elemento aislado como la atención a las múltiples relaciones que se dan entre ellos. Así, de nada sirve clarificar los objetivos si no se acompaña de modificaciones estructurales o si no se garantiza que las nuevas propuestas son asumidas por las personas que las deben llevar a efecto.

De todas formas, las tareas a realizar y el énfasis que se ponga en uno u otro de los componentes citados dependerá de las **concepciones** que se tenga de la organización y de

las que se apliquen en el análisis y resolución de los problemas existentes. Enfoques tecnocráticos confían a menudo en un buen organigrama y en una descripción detallada de los puestos de trabajo y de las tareas que en ellos se deben realizar. La atención a los intereses de las personas o el énfasis en los problemas serán focos de atención más propios de perspectivas simbólicas o socio-críticas, que luego analizaremos.

Por último, la ordenación y funcionamiento de la organización dependerá de las posibilidades y limitaciones que permita el **sistema** administrativo o estructural del que dependa la organización. Marcos muy normativos y estructuras administrativas uniformadoras restan margen de maniobra a las organizaciones y las convierten, a menudo, en meras ejecutoras y gestoras de decisiones administrativas y estructurales ajenas a sus intereses inmediatos.

Las posibilidades de las organizaciones y las actuaciones que realizan quedan condicionadas asimismo por las **finalidades** y **funciones** que se les asignan. Así, por ejemplo, el carácter de instituciones educativas les hace compartir el sentido de lo educativo, dirigido en la perspectiva individual al desarrollo de la persona (fomentar la creación de una escala de valores educativa) y en la perspectiva social a potenciar el proceso de socialización. Por otra, el ser instituciones creadas y mantenidas por la sociedad les obliga a asumir las funciones que ésta les asigna en cada momento histórico.

La atención de una manera interactiva de los diferentes elementos considerados nos permite presentar un esquema válido (Figura 1) para el análisis de las organizaciones. Sobre él tan solo cabe añadir algunos comentarios :

- a) Se identifican los componentes fundamentales de las organizaciones, sin que ello agote la consideración de otros elementos de menor relevancia, pero también importantes en el proceso organizativo.
- b) La interrelación de los diferentes elementos permite explicar el funcionamiento institucional y es la base para comprender el clima organizacional, como conjunto y resumen de las condiciones existentes en una organización y como extensión de la cultura organizativa subyacente.
- c) La interrelación mencionada ha de analizarse desde la dimensión espacio-temporal: todo existe en un espacio y tiempo determinado y es consecuencia de un proceso histórico que explica y condiciona las actuaciones.
- d) La innovación resulta ser prioridad para el funcionamiento de los centros educativos, a través de la cual se intenta cumplir de la mejor manera posible las exigencias socio-culturales que la sociedad demanda.

La cultura resulta ser subyacente y el clima un resultado de la interacción de los distintos elementos.

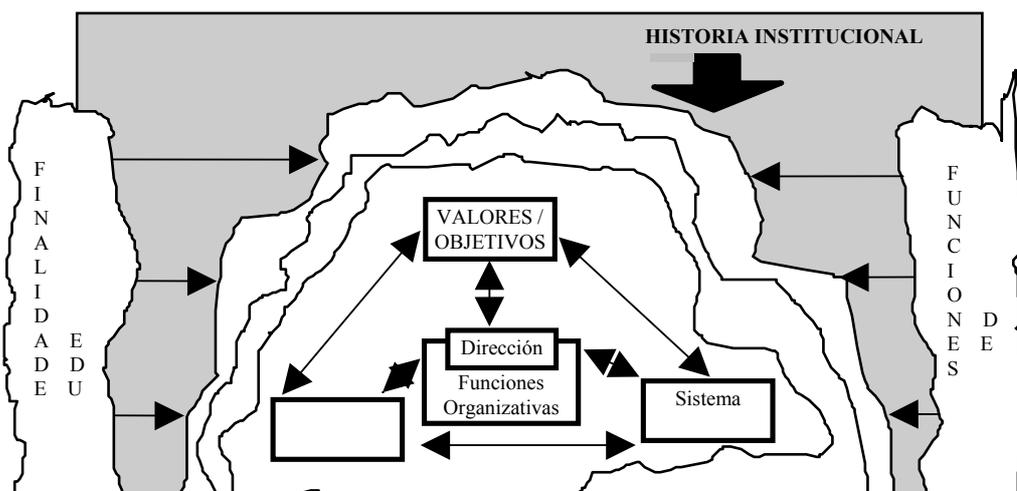


Figura 1: Elementos para el análisis de las organizaciones (Gairín, 1995:16)

2.3. Las peculiaridades de los centros educativos como organizaciones.

El conocimiento y consideración de los componentes de las organizaciones nos aproxima a nuevos análisis, aunque no parece suficiente para explicar los diferentes comportamientos de las organizaciones: *¿En qué se diferencian las estructuras de instituciones grandes y pequeñas?, ¿qué objetivos diferenciales deben adoptar una escuela que quiera impulsar la interculturalidad?, ¿cómo integrar la formación permanente y voluntaria del profesorado en los planos de innovación asumidos institucionalmente?*, etc. Por ello, cabe impulsar el estudio diferencial de las organizaciones que nos permita conocer lo esencial y lo específico de las organizaciones, sean o no educativas.

La escuela como organización es referencial en muchas de las clasificaciones tipológicas. Se contempla como organización para el mantenimiento de pautas (Parsons), de adaptación (Katz y Kahn), de servicio social (Blau y Scott), de unidad o grupo pequeño de producción (Woodward) o se sitúa entre la burocracia profesional o la adhocracia (Mintzberg).

Pero, además de clasificarlas, a las escuelas o instituciones educativas se les asignan otras connotaciones que las hacen diferentes a otras organizaciones. Las particularidades provienen de sus características como realidad social, como comunidad y como organización. (!)

El centro educativo como **realidad social** abierto al entorno sintetiza influencias y obliga a la institución a considerar en su actuación: el marco legal y jurídico que le ampara, la estructura administrativa en que se encuadra, las posibilidades que le proporciona el entorno, los valores y actitudes que la sociedad demanda o las características personales, sociales, culturales y económicas que definen a sus componentes.

El señalar al centro educativo como **comunidad** tiene sentido a partir del impulso que la LODE proporciona en nuestro país al proceso de participación. Considerarla como

comunidad supone pensar en la existencia de diferentes personas con diferentes roles y necesidades, pero con intereses comunes en el proceso educativo que se desarrolla.

Al carácter del centro educativo como sistema social y comunidad se une su especificidad como **organización**. Al respecto se señala:

- a) Las funciones que se le asignan (facilitar aprendizaje, potenciar la formación, adaptar socialmente, etc.) son variadas, complejas y no siempre bien delimitadas en sus objetivos y medios.
- b) Los colectivos de personas que incluyen son también variados (padres, profesores, alumnos, titular de la institución, ...) en sus objetivos y en sus intereses, lo que produce una alta diversidad de patrones de comportamiento, de creencias, etc. que dificultan el aprovechar las ventajas de un cultura referencial común.
- c) Sus miembros no han sido seleccionados previamente, tienen la obligación de asistir y suelen carecer de identidad colectiva.
- d) Existen multiplicidad de modelos resultado de la aproximación de las instituciones a realidades concretas.

Más específicamente, se indican como rasgos característicos los siguientes (Gairín, 1993b:119-120):

- **Indefinición de metas:** El centro escolar es una organización a la que la sociedad encarga la consecución de objetivos múltiples y diversos. Pero, más allá de esta variedad, hay una falta de priorización, además de la ambigüedad que les acompaña. Todo ello genera incertidumbres relativas a las acciones a emprender y al papel que las personas deben cumplir.
- **Naturaleza de las metas:** La pretensión educativa esencial a un centro escolar contribuye a la indefinición de las metas, pues afecta a un ámbito lo educativo difícilmente categorizable y por esencia complejo. Pero, además, la naturaleza de lo educativo exige el mantenimiento de valores que atañen al modelo organizativo. Así, el carácter no competitivo que define a la organización escolar conlleva, según Dalin (1978), poco interés por innovar y un bajo nivel de investigación. También se señala su naturaleza “doméstica” (no selecciona a los clientes) y su “profesionalismo” (alta preparación de los técnicos, que deriva en un mayor deseo de autonomía y de participación en la gestión).
- **Ambigüedad de tecnologías:** La actividad educativa no puede caracterizarse de manera óptima, depende de situaciones y circunstancias que casi siempre derivan a la particularidad individual. Nos lleva todo ello a la imposibilidad, por el momento, de tener tecnologías que, aunque simples, permitan armonizar actuaciones y clarificar procesos organizativos.
- **Falta de preparación técnica.** La complejidad de la realidad escolar y de la tarea educativa hace inviable la existencia de un modelo único de profesor y, por lo tanto, de una caracterización real de sus actuaciones y de las necesidades profesionales. Se precisa, ante esa realidad difusa, de un profesional que pueda desenvolverse en el ambigüedad y, además, que sea capaz de redefinir acciones en

ese contexto y de actuar con flexibilidad. Pero, además, el funcionamiento de la organización exige de otros técnicos no docentes y de tiempo para el propio proceso de organización.

- **Debilidad del sistema.** El conjunto de factores citados justifica el que algunos autores (Weick, 1976; Meyer y Rowan, 1983, entre otros) caracterizan la escuela como una realidad débilmente estructurada. Amplitud de la organización informal, contraposición de estructuras y metas, indefinición de funciones, etc. contribuyen a establecer relaciones sutiles y no necesariamente estables entre los diferentes componentes del sistema.

Vulnerabilidad. La debilidad del sistema no sólo es debida a factores internos, también obedece a la influencia externa. El carácter abierto de la escuela frente al entorno le hace susceptible a los cambios del ambiente participando del influjo que la realidad cultural social, política o económica imponga.

A estas características cabe añadir otras señaladas por De Miguel (1989):

1. La no existencia de un poder central único de quien dependa su funcionamiento. Así, departamentos, equipos de ciclo, etc. gozan de un alto grado de autonomía personal.
2. Ausencia de planificación y gestión administrativa de las instituciones, lo que potencia el que los procesos de decisión y acción fluctúen entre la autocracia y la total autonomía. Además, los órganos staff asumen muchas veces actuaciones de "line".
3. El funcionamiento de la organización se ve claramente comprometido con la incorporación constante de nuevos miembros, lo que impide consolidar un sistema racional y estable en el funcionamiento de la organización.
4. Ambigüedad que se somete a los miembros de la organización al reclamarles diferentes funciones: líder, autoridad, tutor,...
5. Los recursos les son asignados a través de decisiones políticas frente a las organizaciones empresariales, que generan sus propios recursos.
6. Ausencia de criterios específicos para evaluar la eficacia de funcionamiento (complejidad de la actividad escolar).
7. El objeto de referencia es una diferencia clara. Los alumnos no pueden ser considerados ni como productos a manufacturar ni como clientes y no se les puede dejar de considerar como miembros de pleno derecho de la organización.

Además, inciden otras especificaciones más contextuales como puedan ser, en el caso español:

- Modelo de dirección, que es provisional, no profesionalizado y participativo.
- Autonomía limitada, que a veces otorga obligaciones sin transferir recursos y criterios de autoridad.
- Inestabilidad de personal, al depender en algunos contextos de adscripciones externas.

- Recursos externos, más dependientes de decisiones políticas que de las necesidades internas.
- Falta de tiempo para la gestión. La falta de recursos prima muchas veces la atención a la docencia directa sobre los problemas de gestión. El problema se agrava cuando en organizaciones participativas se añade a la falta de tiempo la falta de disponibilidad de los miembros de la comunidad educativa.
- Inexistencia de controles.

Todo ello hace que el nivel de indeterminación de las instituciones escolares sea alto, lo que les hace con frecuencia débiles organizativamente, manteniendo su unidad precariamente a partir de una base común mínima o por el establecimiento de requisitos formales externos (horario, usar el mismo nombre de centro, pertenecer al mismo barrio, etc.).

Genera, asimismo, unos costes humanos, sociales y económicos elevados:

"(...) unos costes sociales más elevados en la enseñanza actual que en cualquier otro tipo de organización. Al mismo tiempo, las energías del profesorado se gastan innecesariamente en otras actividades e impiden la consecución de los fines ... lo que lleva a unos costes de mantenimiento de la organización muy elevados. Además, la misma dinámica de desajuste interno afecta a la escuela en su relación con el entorno. La falta de coherencia y adecuación somete con frecuencia la escuela a la crítica, burla y desprecio de la sociedad"

(Municio, 1986:320)

No podemos decir, sin embargo, que todo sea nuevo, diferente e irrepetible en las organizaciones educativas. Habría que huir, no obstante, de dos tendencias igualmente perniciosas: a) aplicar la teoría general de las organizaciones a la escuela como si se tratase de una organización sin características peculiares y b) prescindir de todas las aportaciones de la teoría general de la organización como si la escuela no tuviese naturaleza organizativa.

3. ALGUNOS ENFOQUES PARA COMPRENDER E INTERVENIR EN LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES.

El estudio de la estructura y funcionamiento de las organizaciones escolares y del comportamiento de sus miembros no se desarrolla aisladamente, en el vacío, sino que se inscribe dentro de ciertos modelos o perspectivas de la organización. Cada vez se insiste con más fuerza en destacar lo necesario que es abordar el estudio del centro escolar desde una perspectiva teórica:

Una teoría sólida, es decir, la que nos da una descripción o modelo exactos de como funciona realmente la Organización, es útil porque nos permite comprender mejor, predecir y, en último término, controlar lo que sucede en la bulliciosa 'confusión' de una Escuela.

(Owens, 1983)

El campo de la Organización Escolar es amplio, complejo y diversificado dados los múltiples elementos, dimensiones y procesos que configuran la escuela como organización. Durante años se ha apoyado bastante en teorías generadas en el ámbito de la organización

empresarial, en la actualidad, se reconoce la necesidad de generar conocimiento sobre la naturaleza organizativa de la escuela desde el análisis e investigación de la propia escuela (González, 1989, 1990a; Hoyle, 1992; Bates, 1992).

(Molina, 1995:14)

3.1. Una proximación general.

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 enfoques (paradigmas, para algunos autores) posibilita nuevas vías de acceso a la realidad que no pueden ser despreciadas.

Bajo planteamientos diversos de carácter cultural, socio-crítico, dialéctico u otros se están estructurando imágenes alternativas de la escuela como organización. Sintetiza el Cuadro 3 las aportaciones de Coronel y otros (1994:20-32), que nos permiten apreciar los rasgos más característicos de estos nuevos planteamientos. A ellas se han añadido las referencias que hace Sáenz (1993:23-24) a la escuela como ecosistema.

<i>Caracterización de la escuela</i>	<i>Características</i>	<i>Autores representativos</i>
Organización débilmente estructurada	<ul style="list-style-type: none"> • Existe cierta discontinuidad entre medios y fines. • Ningún fallo por sí del sistema puede perturbar el orden interno. • Los mecanismos de control, supervisión y evaluación son débiles. • Los profesores poseen amplios márgenes de actuación. • Las aulas son espacios privados de ejercicios profesional -celularismo- 	Weick (1976).
Construcción social y un orden negociado	<ul style="list-style-type: none"> • La acción organizativa es el resultado de la interacción social de los individuos. • Para entender esta acción debemos conocer sus bases psicosociales. • Los individuos reinterpretan continuamente el mundo social. • El simbolismo de los procesos organizativos aparece como un aspecto constitutivo de la dimensión cultural. 	GreenField (1986) Smircich (1985) Geertz (1989)
Arena Política	<ul style="list-style-type: none"> • La vida organizativa está sometida al conflicto. • La acción organizativa está cargada de intencionalidad política. • El concepto central es el de poder, en el sentido de tener capacidad de influencia más que autoridad legitimidad. • Importancia que las acciones y relaciones entre los miembros juegan en la configuración organizativa. • El poder se construye en la relación con los demás miembros 	Ball (1990)
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> • Es importante la interpretación de los fenómenos organizativos más allá de los hechos evidentes. • Cultura = conjunto de símbolos y significados compartidos por los miembros de la organización que orientan sus acciones. • Importancia de: <ul style="list-style-type: none"> ◊ Análisis dialéctico. ◊ Dimensiones psicodinámicas. ◊ Destrezas de interpretación. ◊ Interdisciplinariedad. 	Bates (1987, 1992)
Anarquías organizadas	<ul style="list-style-type: none"> • La escuela posee metas poco claras. • Carece de un estrecho control sobre los procesos y los productos. • La tecnología que se utiliza es difusa. • La participación humana es altamente fluida y dispersa. • La toma de decisiones no sufre un proceso lineal de resoluciones de problemas. 	Meyer y Rowan (1978)

Ecosistema	<ul style="list-style-type: none"> • El contexto adquiere una fuerza determinante. • Se enfatiza el carácter de las relaciones e intercambios de naturaleza psicosocial. • Primacía del mundo representativo frente al operativo. • Las relaciones y procesos del contexto y la comunidad son importantes. • El ser del centro importa más que el deber ser. 	Santos (1990)) Lorenzo (1993)
------------	---	----------------------------------

Cuadro 3: Concepciones actuales de la escuela como organización.

Estas nuevas perspectivas han permitido resituar el estudio de las organizaciones escolares y pueden permitir estructurar una teoría general de la organización en el futuro. Mientras tanto, lo que tenemos son intentos explicativos de su funcionamiento y, en todo caso, metáforas que nos acercan a su comprensión. La identificación ya mencionada de la escuela con una fábrica, un hospital, una familia, una zona de guerra, un teatro, un organismo vivo, una comunidad o una arquitectura abierta, recogidas por Marcelo (1994) y Lorenzo (1993, 1995) son buena prueba de ello

Dedúcese también de los nuevos planteamientos el que la organización educativa no puede ser analizada bajo los presupuestos clásicos de racionalidad. Ya no nos parece válido el estudio que partía de considerar a las personas como actores racionales que podían 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.

Las últimas perspectivas descubren también la debilidad teórica en la que se mueven los análisis de la realidad organizativa. Así, Greenfiel (1984), 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 favores, 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. Igualmente, Allison (1983:9) señala como desde el paradigma fenomenológico se ven a las escuelas como fenómenos efímeros, no susceptibles de ser conocidos objetivamente y sólo comprensible a través de las percepciones de aquellos que las crean, modifican y mantienen por medio de acciones, creencias y valores.

Reconociendo la importancia de estos últimos enfoques, 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 apuntados, 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. El análisis detallado que hacemos a continuación parte de esta perspectiva y se apoya en aportaciones de González (1986, 1993, 1994), Borrell (1989) y Muñoz y Román (1988), por considerarlas de alto interés y ser las más representativas que existen en nuestro contexto.

El cuadro 4 presenta resumidamente las caracterizaciones de las corrientes más significativas existentes en el campo que estudiamos, realizadas a partir de los tipos de racionalidad de Habermas. 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 son válidas como introducción al análisis organizativo.

Como puede apreciarse, los supuestos de base en cada enfoque 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.

Enfoques	Filosofía de partida	Visión de la organización	Consecuencias
Científico-racional	<p><i>Filosofía realista:</i> la realidad puede ser conocida y aprehendida tal cual es. Es externa, inmutable (sólo evoluciona por sí misma).</p> <p><i>Concepción positivista de la ciencia:</i> 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><i>Preocupación por la generalización, establecimiento de relaciones causales, causalidad lineal y objetiva.</i></p>	<p><i>Entidad real y observable:</i> La realidad en sus manifestaciones ¿cómo es manifiesta la organización?</p> <p><i>Perspectiva unitaria:</i> sistema cooperativo para conseguir intereses comunes.</p> <p><i>Preocupación:</i> por delimitar metas, estructuras, roles y tecnología.</p> <p><i>Instrumento</i> para posibilitar objetivos prefijados.</p>	<p>Preocupación por definir metas, estructuras, roles y tecnologías. Interés por conseguir la máxima relación entre necesidades/intereses individuales y roles o relaciones personales</p> <p>Estudios sobre ESCUELAS EFICACES</p>
Interpretativo-simbólico	<p><i>Filosofía fenomenológica:</i> La realidad es significativa y queda constituida por significados, símbolos, interpretaciones, etc. Es subjetiva.</p> <p><i>La ciencia busca resolver problemas.</i> 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 lo personal.</p> <p><i>Preocupación por la comprensión de los fenómenos, la identificación de las reglas relacionales, la multidimensionalidad causal y la intersubjetividad.</i></p>	<p><i>Realidad cultural:</i> la realidad en sus significaciones ¿cómo es la organización?</p> <p><i>Perspectiva pluralista:</i> coaliciones de participantes que negocian sus metas.</p> <p><i>Preocupación:</i> por el liderazgo personal, la cultura escolar y los niveles de satisfacción individual.</p> <p><i>Instrumento</i> para el desarrollo personal.</p>	<p>Las organizaciones son fundamentalmente personas con percepciones, expectativas y grados de satisfacción que hay que considerar.</p> <p>La toma de decisiones colectiva es un factor aglutinador.</p> <p>Preocupación por la CULTURA ORGANIZATIVA</p>

Socio-crítico	<p><i>Filosofía emancipadora y liberadora:</i> La realidad construida queda mediatizada por las condiciones de funcionamiento que exigen compromiso con la acción.</p> <p><i>Ciencia y conocimiento</i> 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.</p> <p><i>Preocupación por</i> descubrir contradicciones, abandonar la descripción e intervenir en la acción.</p>	<p><i>Realidad política:</i> la realidad en sus justificaciones ¿por qué la organización se construye así?.</p> <p><i>Perspectiva dialéctica:</i> Lo organizativo como mecanismo de legitimación ideológica que mantiene la distribución desigual de poder, economía y conocimiento cultural.</p> <p><i>Preocupación:</i> Por el conflicto, los procesos de negociación y el cambio real.</p> <p><i>Instrumento</i> para reducir el conflicto.</p>	<p>El conflicto y la negociación son factores inherentes a la vida organizativa.</p> <p>La organización refleja las relaciones entre estructura superficial y profunda.</p> <p>Compromiso con el CAMBIO ORGANIZATIVO.</p>
----------------------	--	--	---

Cuadro 4: Concepciones más representativas en organización escolar (Gairín, 1993)

3.2. El enfoque científico-racional.

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)

Parte del supuesto de que existe un modelo ideal de organización que puede ser descrito y reproducido mediante organigramas, el manual de funciones, la atención a los factores de liderazgo u otras variables de interés. Para Bolman y Deal (1984:31), el **modelo estructural**, representativo de las primeras aportaciones de esta propuesta, puede ser *caracterizado* por los siguientes presupuestos:

- a) Las organizaciones existen para el logro de metas específicamente establecidas.
- b) Toda organización debería disponer adecuadamente sus metas, ambientes, 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 de 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.

Posteriormente, el **modelo de relaciones humanas** reclamaría el papel y la importancia de las personas, aunque siempre considerando su actuación desde un planteamiento racionalista.

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.

La *implicación organizativa* más destacable de este enfoque es el impulso que dió al llamado movimiento de las escuelas eficaces, dirigido a la búsqueda del conjunto de rasgos que permiten hablar de un “buen funcionamiento “ de los centros educativos. La innovación en esta perspectiva consistiría en modificar aquellos rasgos de la institución que no se adecúan al modelo establecido a partir de la investigación.

Desde los primeros estudios que asocian los resultados escolares a variables de *un buen funcionamiento* (escuelas eficaces), a una preocupación por el uso de los recursos (escuelas eficientes) o manifiestan preocupación por los procesos y productos (escuelas de calidad), las aportaciones en la línea de delimitar rasgos característicos han sido constantes.

Si bien no se puede hablar de unanimidad de enfoques y planteamientos, la revisión realizada por Purkey y Smith (1983), a partir de ocho estudios de casos, cuatro estudios comparativos y seis de evaluación de programas, es considerada una de las más completas en la presentación de los rasgos deseables para los centros educativos.

- | |
|--|
| <p>1. Variables organizativas:</p> <ul style="list-style-type: none">• Gestión de la escuela.• Fuerte liderazgo del director• Estabilidad del profesorado.• Un programa con objetivos claros y bien planificado.• Un programa efectivo de desarrollo profesional de los profesores.• Asunción, participación y apoyo de los padres.• Reconocimiento generalizado del éxito académico.• Maximización del tiempo de aprendizaje.• Apoyo institucional externo. <p>2. Variables del proceso:</p> <ul style="list-style-type: none">• Planificar en equipo y relaciones colegiadas.• Sentimiento colectivo de comunidad.• Objetivos claros, compartidos y con elevadas expectativas.• Control, orden y disciplina en el ambiente escolar. |
|--|

Cuadro 5: Variables que contribuyen especialmente a la eficacia de la escuela (Purkey y Smith, 1983)

A estos rasgos puede añadirse algún otro apuntado por Davis y Thomas (1992) como liderazgo instructivo y énfasis en las habilidades básicas. También cabe destacar como a finales de los años 80 se produce una preocupación por los procesos que hacen referencia a: habilidades como el razonamiento, la comprensión de los "por qué" y el favorecimiento de un ambiente de estudio colaborativo, el compartir la autoridad, una programación flexible del tiempo, mayores competencias para el profesor y más autonomía para la escuela (Lieberman, 1988; Michaels, 1988).

Sea como sea y sin necesidad de acudir a otros autores, que también han realizado su propia caracterización de las escuelas eficaces (Edmonds, 1979; Blumberg y Greenfield, 1980; Sergiovanni, 1987; Alvarez y Zabalza, 1989; etc.), es justo reconocer el impulso que este movimiento ha dado al análisis institucional, sin dejar de señalar la ubicación conservadora con que se le identifica. Así lo estiman Beare, Caldwell y Millikan (1992:36-37) cuando señalan la necesidad de ponderar los resultados en cuanto pueden significar una continuación de la escuela tal y como está planteada en la actualidad.

La prioridad máxima será en este enfoque, por tanto, el 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 al centrarse 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 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 sistemática, que sólo se hace uso del poder legítimo, y que el método prevalece sobre la política. La administración de las organizaciones y su compromiso se rigen esencialmente según un orden y la racionalidad y funcionan con independencia de los individuos que las integran” (1977:1)

Algunas *aportaciones y limitaciones* de este enfoque ya han sido mencionadas. Se habla de 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 y sucedáneos (escuelas eficientes, algunas orientaciones de las escuelas de calidad;..) 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 educativa. 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 pasaran 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 el 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 “*debilmente 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 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) un olvido de las variables de estructura y contexto que afectan tanto al individuo como a la organización y b) ignorar otras aportaciones como la sociología, la técnica o la economía.

Además, puede considerarse el riesgo de reducir a paternalismo la atención a las necesidades humanas del trabajador y a su participación, el optimismo exagerado sobre la posibilidad de integrar 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. Recordamos tan sólo algunas de las que parece olvidarse:

- 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 (Balldridge, 1983).
- b) La ambigüedad de los medios, que incluye la complejidad de la persona humana y 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 al ambiente interno donde se da una baja interrelación y un excesivo trabajo independiente.

No podemos deducir de todo ello que los autores encuadrados en este paradigma olviden los valores inherentes a las metas y 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 y secuenciadas 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.

Cabe rechazar, igualmente, la asignación que se ha hecho a este enfoque 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, más difíciles de catalogar.

3.3. El enfoque interpretativo-simbólico

El enfoque interpretativo considera la realidad como un conjunto de significados contruidos y compartidos por las personas. Más que de una realidad, podemos hablar de tantas como personas considerados, cada una con sus actitudes, percepciones y expectativas.

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

- 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)

“Lo realmente importante en cualquier hecho, no es éste en sí mismo, sino el significado de lo que ocurre”. (Bolman y Deal, 1984:199)

Este enfoque considera, consecuentemente, a las organizaciones como una creación social, producto de la interacción de personas que se movilizan de acuerdo a sus concepciones y presupuestos personales. 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)

Los supuestos son, pues, diferentes y pueden quedar sintetizados en los siguientes:

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.

(Bolman y Deal, 1984:149).

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.

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.

Como *implicación organizativa*, se revaloriza ahora 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), o de una escuela como anarquía organizada (March y Olsen, 1976) o como un sistema débilmente articulado (Weick, 1976). También ha dado pie a considerarla como un sistema natural (Darling-Hammond y otros, 1983) o a utilizar referencias como “participación fluida” (Cohen, March y Olsen) y “ambigüedad histórica”(March y Olsen).

Morgan (1990) señala, igualmente, algunos ejemplos de mitos en la organización (el mito del cambio organizacional planificado, la necesidad de cambio, la racionalidad, el control y la evaluación, el experto o la autoridad que conlleva la responsabilidad) y habla de distintos tipos de cultura: de fusión, de negociación, de afinidades y de dependencia; fuerte, débil, estable e inestable.

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, por ejemplo, Sarason (1982), y Berg y Wallin (1982) 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 relativa novedad del planteamiento delimita un conjunto de análisis que consideramos insuficientes para hablar definitivamente de *aportaciones y limitaciones* definitivas. No obstante, nos permiten aproximaciones de interés como las realizadas por Muñoz y Roman (1989:166-167):

- a) Una contribución conceptual significativa es el planteamiento sobre las relaciones entre cultura y organización: *“como 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 revilitazan 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, se llama la atención sobre 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 atención al proceso cultural permite hablar, asimismo, de relativismo y ambigüedad y abre la vía de las críticas que se han hecho a este enfoque. Mayoritariamente se le califica de descriptivo y sin capacidad de cambio, de olvidar la influencia del contexto y de conllevar una cierta visión negativista. Al respecto señala Tyler (1991:109).

“¿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”

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 resulta algo aleatorio. Asimismo, se olvida el contexto social y político que delimita los significados construídos (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 al 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.

Sin embargo, la perspectiva resulta fructífera y con ella se pueden identificar el desarrollo de experiencias como: el trabajo cooperativo, el desarrollo de la imagen corporativa, los círculos de calidad, algunas estrategias para el desarrollo de proyectos de centro, etc.

3.4. El enfoque crítico o político

El paradigma crítico asume el sentido de la organización como construcción social al mismo tiempo que considera que 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.

Desde el paradigma socio-crítico se trata de elaborar un conocimiento sobre la organización que debe llevar a sus miembros a la autoconciencia de las contradicciones implícitas que hay en la vida organizativa y a descubrir las formas de falsa conciencia que distorsionan el significado de las condiciones organizativas y sociales existentes.

Las aportaciones de teóricos críticos tales como Habermas (1982) y, en general, de la denominada ‘nueva sociología de la educación’(Giroux, 1990, Apple, 1986, 1987) constituyen fuentes claves de inspiración de los teóricos críticos de las organizaciones educativas

Aspectos como la autoridad exclusiva del maestro (propia de la escuela tradicional), la participación democrática organizada (Dewey), la libertad individual limitada por el grupo

(Neill), la cogestión de maestros y alumnos (Freinet), la autogestión limitada por derecho al veto (Oury y Vásquez), la autogestión total (Lobrot y Lapassade) o la misma experiencia española de Ferrer y Guardia, se sitúan a menudo en el conjunto de realizaciones propias de este enfoque (Munoz y Román, 1989:146).

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.

El enfoque crítico 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 estudio 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)

En definitiva, considera que la educación tan sólo puede entenderse si se la sitúa en sus contextos socio-históricos. Defiende, así, una lectura de carácter ideológico para los fenómenos sociales y los procesos de adquisición y desarrollo del conocimiento.

Son tres las ideas a destacar cuando se hace un análisis crítico de las organizaciones educativas (González, 1990:41):

- 1.- Las escuelas son una realidad construida como organización no independientemente de la estructura social dominante. Esta estructura legítima determina relaciones, estructuras y, condiciones organizativas (Benson, Deetz y Kertsen, Bates).
- 2.- Las organizaciones son construcciones sociales en las que pueden distinguirse dos niveles ‘uno superficial’, la denominada ‘morfología organizativa’(Benson) y otro profundo. La estructura superficial, la ‘organización que se ve’ se encarga de ocultar y distorsionar a la profunda, denominada también subestructura organizativa, constituida por una red compleja de relaciones.
- 3.- La realidad organizativa, una vez constituida, aparece envuelta por un componente ideológico que la protege del exámen crítico. El cambio organizativo sólo puede producirse, de acuerdo con los teóricos críticos, a través de la eliminación de las formas de dominación; sólo cuando los miembros de la organización comprenden y son conscientes de la estructura profunda, es posible liberarse y explorar otros modos de pensar en la escuela.

Vista la organización como una arena 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.

Coincide con estas apreciaciones Bush (1985) cuando señala que los modelos políticos:

- 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.

Si bien los análisis pueden ser globales (macropolítica), son más frecuentes los referidos a la vida institucional. Las aportaciones de Ball (1989,1990) y Morgan (1990) nos permiten acercarnos más a este enfoque.

<i>Perspectiva micropolítica (enfoque explícito)</i>	<i>Ciencia de la organización (enfoque explícito o 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

Cuadro 6: Conceptos clave para el análisis organizacional (Ball, 1989:25)

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.			
	Unitario	Pluralista	Radical
Intereses	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 fuerza vivas (por ejemplo, dirección y sindicatos) luchan por la consecución de fines claramente incompatibles.
Conflictos	Considera el conflicto como un fenómeno extraño y transitorio que puede ser eliminado por medio de la apropiada acción directiva.	Observa los conflictos como algo inherente e irradiable característico de los asuntos de la organización y acentúa sus aspectos	Observa los conflictos de la organización como inevitables y como parte de más amplios conflictos de eflase que

	Cuando éste crece se atribuye generalmente a las actividades desviacionistas y creadoras de problemas.	potencialmente positivos o funcionales.	eventualmente cambiarán la estructura de toda la sociedad. Se reconoce que los conflictos pueden ser sofocados y así a menudo existe como latentes más que con características manifiestas en las organizaciones y en la sociedad.
Poder	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 d 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 ysguido 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, próximamente vinculadas a más amplios procesos de control social, por ejemplo, el control del poder económico, el sistema legal y la educación.

Cuadro 7: Marcos de referencia en el análisis organizacional (Morgan, 1990:176-177)

El reconocimiento de una realidad socio-histórica y de intereses delimita, por tanto, situaciones y fenómenos que superan la “objetividad”. Se intenta así 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. 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.

Corresponde también a este enfoque la preocupación por los intereses ocultos, que afectan tanto a la forma de organizar las instituciones como a los contenidos que transmiten. Como señala Torres (1993):

“La escuela se rige en su interior de acuerdo con unos códigos caracterizados por una fuerte desigualdad de poder entre docentes y estudiantes; códigos que tienen como misión facilitar la transformación de estos en los 'modelos' que los adultos deciden” (pág. 30)

“La escuela llevaría a cabo su papel no de una manera explícita, sino de una manera más difusa, a través de las modalidades organizativas y de las rutinas que imperan en los centros y aulas escolares, lo que P.W. Jackson denominaría curriculum oculto” (pág 31)

“¿Cuáles son los conocimientos legítimos?, ¿qué valores influyen en su selección?. Cualquier otra perspectiva que no contemple estas interconexiones entre el sistema educativo y las demás esferas de la vida social, difícilmente puede contribuir al diseño y desarrollo de proyectos educativos capaces de formar personas autónomas y solidarias” (pág 37)

La imposibilidad de “despolitizar” una organización es, quizás, la gran implicación organizativa de este enfoque. Concebir la organización de centros educativos 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 coaliciones, 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 (1982:49-50) 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. 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.

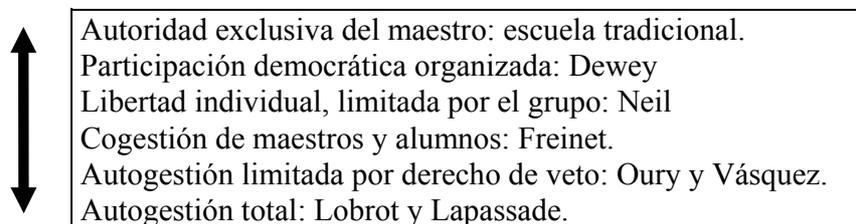
También será importante considerar en la confluencia de esos intereses el mantenimiento de una ética. Como ya sostiene Popkewitz desde 1980, cuando analiza los diferentes paradigmas desde la perspectiva pedagógica, las teorías educativas son teorías morales. La organización en este contexto aparece como algo más que un mero conjunto de prácticas administrativas; es un compromiso con la justicia, la verdad, la libertad y el respeto por las personas”.

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 de 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 autodeterminación (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

y que enlazan con la participación como un gran tema a considerar. De ella dependen opciones de valor, la forma y contenido de los procesos de control, la realidad de la escuela frente al entorno o la posibilidad de convertir a las organizaciones en algo instrumental de la realidad social.:



Cuadro 9: Escuela, poder y libertad (Muñoz y Román, 1989:146)

Este pensamiento con base social choca frontalmente con enfoques neoliberales actuales que piensan en una orientación profesional como base principal de la preparación curricular, que la preparación debe ser dirigida por aquellos que no se hayan íntimamente ligados a la docencia y la educación y que la educación debería estar determinada por las demandas del "mercado".

Desde el enfoque que analizamos no se lograría, se dice, una mayor promoción ni cohesión social, y, además, se afectaría al proceso democrático (Halliday, 1995)

"Se rechaza la idea de que es posible lograr un consenso democrático sobre cuestiones muy cargadas de valores como la naturaleza de la política educativa, en favor de la idea de que la participación democrática es poco más que una expresión de preferencia personal por una gama específica de opciones limitadas que se presentan de un modo atrayente. Tales opciones se hallan diseñadas para el logro de objetivos que son fijados por una minoría y encarnan sus valores". (Torres, 1993: 15)

" La idea de un 'mercado libre' como árbitro justo y neutral en la determinación de oportunidades educativas es en realidad un mito. El 'mercado' puede ser y es manipulado por el Estado para atender a sus prioridades económicas. Por eso se hallan inextricablemente ligadas a la política educativa y la económica. Sin una cierta transformación de las relaciones económicas es imposible que la política educativa aborde con éxito algunos de los problemas de la desigualdad social, la injusticia y la falta de oportunidades que se encuentran presentes en las democracias capitalistas" (Torres, 1993: 17)

Los análisis realizados de este enfoque hasta el momento son importantes pero aun insuficientes para dar estatuto de acuerdo a las diferentes opiniones que se han manifestado. Por ello, las *aportaciones y limitaciones* que recogemos a continuación deben asumirse como primeras aproximaciones.

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 aseptica 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 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 enfoques sin caer en un sesgado reduccionismo.

Habría que distinguir, asimismo, entre los análisis micro y macropolíticos. Por otra parte, metodológicamente, la mayoría de las investigaciones son estudios de casos y relatos de organizaciones políticas en acción que, aunque proveen de una rica información, dicen aún poco de la dinámica política de las diferentes organizaciones.

3.5. 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, 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 si consideramos que 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. Y es precisamente esta complejidad la que justifica la dificultad de abordar globalmente su estudio y la que obliga a hacer el esfuerzo de integrar los resultados de las diferentes aportaciones. Así, resulta coherente afirmar que una buena institución es la que mantiene un diseño adecuado, fomenta una cultura común y tiene preocupación por el cambio y la mejora.

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 evidenciado. Es más, podríamos aventurar la hipótesis de que son abarcadoras y complementarias. Como señala Lorenzo:

"(...) 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"

(1994:155)

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 así en alguno de los componentes organizativos (objetivos, estructura, sistema relacional y acción directiva). No obstante, la mayoría se orientan al 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.

Como ya señala, Antúnez:

"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)

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 componente supone incidir en lo más relevante y posibilitar, en consecuencia, los cambios más substanciales y permanentes.

Admitir la potencia motora del sistema relacional no debe suponer, por otra parte, menospreciar los otros componentes del modelo presentado -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 las estructuras organizativas; de la misma forma, tampoco lo han hecho los autores que han definido el llamado paradigma interpretativo-simbólico.

Creemos, por tanto, que el modelo presentado en el apartado 2.2. (Figura 1) no ha agotado sus posibilidades de estudio y permite 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 prima científico-racional y 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 debe superarse y considerar 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 todo lo que identifica a la organización 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 organizativa respecto a procesos de autonomía personal e institucional, a factores de cambio, a procesos técnicos y constructivos de sistemas de signficiados u otros que pudieran definirse.

Queda así patente que la realidad organizativa de las instituciones educativas 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), donde caben múltiples perspectivas en cada uno de ellos, como evidencian los enfoques analizados y sus múltiples implicaciones.

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 los antagonismos metodológicos que presentan los enfoques naturalistas y positivistas. Igualmente, se pueden mencionar el paradigma colaborativo (Escudero, 1992) o la perspectiva ecológica (Lorenzo, 1994), con evidentes raíces en enfoques críticos y sistémicos, respectivamente, y los enfoques de calidad (Gairín, 1995), más centrados en la naturaleza de lo que hay que conseguir y en la coherencia del proceso que en exclusivo análisis de los procesos o en la descripción de la realidad organizativa.

Las instituciones educativas, desde el punto de vista organizativo, son así consideradas 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.

Permite y asume, por tanto, la integración en la intervención práctica de los diferentes enfoques analizados. Y no es que con ello se busque el eclecticismo, sino que se reconoce la necesidad de las diferentes perspectivas o enfoques para tener una visión amplia que permita describir e intervenir en las organizaciones.

Situarse en una perspectiva actual y ecléctica supone considerar también que tan importante como el diseño de las organizaciones es atender a las personas con sus expectativas y necesidades y considerar el conjunto de fuerzas e intereses que se mueven en su marco.. Exige, asimismo, entender que el diseño eficaz de las organizaciones no puede concebirse sin tener en cuenta la existencia de determinados factores o 'contingencias'. Se pone así de relieve la inutilidad de las recetas universales y se reconoce que no existe una 'mejor manera' de organizar y administrar, dependiendo todo de diversas variables internas y externas interrelacionadas.

Deriva todo ello a la necesidad de una especial preparación y perfeccionamiento permanente de los órganos técnicos como medio para hacer frente a las situaciones singulares y cambiantes a las que habían de enfrentarse constantemente la organización.

Una orientación clave en esta perspectiva es centrar la organización en el cambio. El problema está en superar la visión actual, donde el cambio se ha visto como algo necesario ante situaciones de conflicto a resolver o de crisis a superar, y entender que el cambio forma parte de la esencia de la organización, de su cultura y de sus procesos. No se trata de pensar la organización como un mero marco, sino de hacerla agente de transformación; en definitiva, de dotarla de mecanismos de autoaprendizaje, regulación e institucionalización de la mejora, en la línea de las organizaciones que aprenden o se autocualifican.

Los cimientos de este proceso son la actualización periódica del conocimiento y los valores, y también la evaluación regular de la manera en que la organización cumple con sus valores y logra los resultados esperados. El autodiseño implica la evaluación, la innovación y el cambio continuos para mantener y mejorar la eficacia de la organización en su entorno. El proceso incluye un ciclo de aprendizaje colectivo para la acción en que se implantan y evalúan nuevos diseños. Mediante la retroinformación y el aprendizaje, la organización descubre cuándo es necesario modificar valores y sistemas de funcionamiento y rediseñar estrategias de actuación.

Una escuela abierta al cambio exige revitalizar y reconstruir nuestras organizaciones, debiendo potenciar características de:

- *Adaptabilidad: capacidad para resolver problemas y reaccionar de manera flexible a las exigencias mutables del medio ambiente. Debe ser por tanto:*
 - flexible
 - receptiva y transparente a nuevas ideas.
- *Sentido de identidad: implica comprender y compartir los objetivos de la organización por todos sus participantes.*
- *Perspectiva exacta del medio: percepción realista aliada a una capacidad de investigar, diagnosticar y comprender el medio.*
- *Integración entre los participantes, de tal forma que la organización pueda comportarse como un todo orgánico*

(Molina, 1995:49)

Lo que estamos proponiendo es, en definitiva, un modelo que reconozca que la organización es, de hecho, un sistema en cambio permanente. Desde esta perspectiva se realiza la elección del marco teórico que explica la intervención en las instituciones educativas y se seleccionan aquellos enfoques que a través de sus principios exijan, potencien y hagan posible el cambio.

ACTIVIDADES DE APLICACIÓN

Actividad nº 1: Analiza críticamente las siguientes frases recogidas de una de las últimas aportaciones de Drucker (1993):

“En la sociedad poscapitalista vale más asumir que cualquiera que sepa algo tendrá que adquirir nuevo saber cada cuatro o cinco años o, de lo contrario, quedará desfasado”(pág. 65)

“La sociedad poscapitalista debe ser descentralizada; sus organizaciones deben ser capaces de tomar decisiones rápidas, basarse en la proximidad al funcionamiento, proximidad al mercado, proximidad a la tecnología, proximidad a los cambios en la sociedad, el medio ambiente, la demografía, el saber, que deben ser vistos y utilizados como oportunidades para la innovación” (Pág. 68)

El objetivo *“no debe ser la reforma o la mejora social; tiene que ser el aprendizaje de cada individuo”* (pág. 198-99)

“La enseñanza dejará de ser algo que las escuelas hacen; cada vez más será un negocio conjunto en el cual las escuelas son socios en lugar de monopolistas (...). Como ya hemos dicho antes, la escuela ha sido tradicionalmente el lugar donde se aprendía, y el puesto de trabajo, el lugar donde se trabajaba.” (pág. 205)

La sociedad deberá asumir una importante responsabilidad. En concreto *“el cambio mayor, y aquel para el que estamos peor preparados, será que la escuela tendrá que comprometerse con sus resultados. Tendrá que establecer su nivel mínimo, esto es los resultados de los que debería responder y por los cuales cobra”* (pág. 208)

Actividad nº 2: Renate Mayntz (1982:42-43) clasifica las organizaciones en función de sus objetivos y en su descripción puede observarse como las diferencias afectan a su estructura y modo de funcionamiento. Le pedimos que a partir de la descripción, delimite ejemplos de organizaciones que cumplan esos requisitos.

- a) Organizaciones "*cuyos objetivos se limitan a la coexistencia de los miembros, a su actuación común y al contacto recíproco que esto exige*".
- b) Organizaciones "*que tienen por objetivo actuar de una manera determinada sobre un grupo de personas que son admitidas para este fin, al menos transitoriamente, en la organización*".
- c) Organizaciones "*que tienen como objetivo el logro de cierto resultado o el logro de una determinada acción hacia afuera*". De la relación objetivo-persona se derivan a su vez tres subgrupos.
 - Organizaciones a las que participan los miembros sin buscar ventajas personales.
 - Organizaciones cuyo objetivo se identifica con el interés personal de sus miembros.
 - Organizaciones que proporcionan a sus miembros ventajas personales no necesariamente identificadas con el objetivo de la organización.

Actividad nº 3: La atención a factores contextuales da lugar a diferentes tipologías como:

- Instituciones de educación formal o no formal
- Nivel educativo: infantil, primaria, secundaria, ..
- Ámbito sociogeográfico: urbano, rural, suburbano,....
- Estructura interna: unitaria, graduada,...
- Titularidad: público, privado concertado,...

Delimitar algunas diferencias organizativas que se pueden encontrar en ese tipo de instituciones a partir de la consideración de los diferentes componentes organizativos.

Actividad nº 4: La innovación institucional como reto o como medio puede realizarse a partir de la consideración de los componentes estáticos (objetivos, estructuras y sistema relacional) o dinámicos (dirección y funciones organizativas). Así, podemos mejorar su funcionamiento:

- Clarificando y consensuando los objetivos que se pretenden.
- Potenciando estructuras más flexibles y adecuadas a los objetivos pretendidos.
- Atendiendo las necesidades organizativas y personales relacionadas con las personas.
- Estableciendo un modelo de dirección y actuación coherente con los demás componentes de las organizaciones.

- Ordenando la actividad de acuerdo a las exigencias del proceso organizativo y al cumplimiento de todas y cada una de sus fases.
-

Proponer otras actuaciones que podrían relacionarse con la mejora

Actividad nº 5: Partiendo de la siguiente clasificación, pón ejemplos de organizaciones que cumplan los requisitos establecidos.

PRIMARIAS	Dedicación emocional	↔	Dedicación contractual	SECUNDARIAS
FORMAL	Estructurada	↔	Libre	INFORMAL
	Rígida	↔	Cambiante	
	Inflexible	↔	Flexible	
	Duradera	↔	Espontánea	
SANA	Equilibrio constructivo de fuerzas dinámicas	↔	Desajuste de las fuerzas dinámicas	ENFERMA
CORTA VIDA	La supervivencia no se plantea	↔	La supervivencia es una meta	LARGA VIDA
	Los objetivos son inmediatos	↔	Hay objetivos inmediatos y mediatos	
	Poca jerarquía de objetivos	↔	Alta jerarquización de objetivos	
	Estructura sencilla e inestable	↔	Estructura compleja y formalizada	

Características de diferentes tipos de las organizaciones

Actividad nº 6: Concretar los aspectos citados en la siguiente nota, apoyándose en el artículo original.

”Para nosotros, a lo largo de este tiempo, cada vez ha ido siendo más clarificadora la idea de que el trabajo colaborativo con las escuelas y con los profesores supone una serie de supuestos que se refieren a: una determinada concepción de las escuelas como organizaciones educativas, una determinada concepción del currículo y de su procesos de planificación, desarrollo y evaluación, una determinada manera de pensar el profesor como profesional y las condiciones y procesos para su significación y desarrollo y una determinada concepción de las relaciones entre teoría y práctica, entre externos y centros, entre Universidad y escuela.” (Escudero, 1990:202)

Actividad nº 7: Revisar que características de las señaladas se dan en una organización educativa conocida.

Organizaciones enfermas	Organizaciones sanas
1. Poca inversión personal en los objetivos organizacionales, excepto en los altos niveles.	1. Los objetivos son ampliamente compartidos por los miembros y hay un flujo de energía fuerte y consistente hacia estos objetivos.
2. Las personas en la organización ven que las cosas van mal y no hacen nada por corregirlas. Nadie se ofrece como voluntario para nada. Los errores y problemas habitualmente se esconden. Las personas hablan de los problemas de la oficina ya sea en sus casas o en los pasillos pero no con aquellos involucrados en los problemas.	2. Las personas se sienten libres de mostrar que se dan cuenta de las dificultades, pues esperan que los problemas sean manejados abiertamente y se sienten optimistas de que podrán resolverse.
3. Los factores extraños complican la solución de problemas.	3. La solución del problema es altamente pragmática. Al

<p>El estatus y situación en el organigrama son más importantes que la solución del problema. Hay un interés excesivo por la gerencia como si esta fuera un cliente (interés mayor que el que se tiene por el cliente real). Las personas tratan a los demás, especialmente a los jefes en una forma cortés y formal, que encubre los asuntos. La inconformidad es mal vista</p>	<p>atacar los problemas las personas trabajan informalmente, no se preocupan por el estatus, por su territorio, ni por preguntarse que va a pensar la alta gerencia. Al jefe frecuentemente se le confronta. Se tolera bastante el pensamiento no conformista</p>
<p>4. Las personas en los altos niveles tratan de controlar el mayor número posible de decisiones. Se convierten en cuellos de botella y toman decisiones sin la información y consejos adecuados. Las personas se quejan de las decisiones irracionales de la gerencia</p> <p>5. Los gerentes se sienten solos al tratar de hacer las cosas. Por alguna circunstancia, las ordenes, las políticas y los procedimientos, no se llevan a cabo como se suponía.</p> <p>6. Las opiniones de las personas en los niveles bajos de la organización no se respetan fuera de los estrechos límites de sus trabajos.</p> <p>7. Las necesidades y sentimientos personales son asuntos secundarios.</p> <p>8. Las personas discuten cuando se requiere que colaboren. Son recelosas de su área de responsabilidad. Buscar o aceptar ayuda es visto como una señal de debilidad. Ofrecer ayuda ¡ni pensarlo! Desconfían de los motivos de cada uno de los demás y hablan mal unos de otros. El gerente tolera esto.</p> <p>9. Cuando hay una crisis las personas retroceden o empiezan a culparse unas a otras.</p> <p>10. El conflicto generalmente está “<i>por debajo del agua</i>” y es manejado por políticas burocráticas de oficina o bien a través de discusiones interminables o irreconciliables.</p>	<p>4. La responsabilidad en la toma de decisiones esta determinada por factores tales como habilidad, sentido de la responsabilidad, disponibilidad de información, carga de trabajo, tiempo y requerimiento de desarrollo profesional y gerencia. El nivel organizacional como tal no es considerado un factor determinante</p> <p>5. Hay un notable sentido de trabajo de equipo en la planeación, en la ejecución y en la disciplina; en resumen, la responsabilidad se comparte.</p> <p>6. Las opiniones de las personas en los niveles bajos de la organización son respetadas.</p> <p>7. El rango de problemas tratados incluye las necesidades personales y las relaciones humanas.</p> <p>8. Hay una libre colaboración. Las personas piden ayuda a los demás y están dispuestas a darla también. Los medios de ayuda están altamente desarrollados. Los individuos y los grupos compiten con los demás, pero lo hacen de una manera justa y dirigida hacia una meta compartida.</p> <p>9. Cuando hay una crisis, las personas se reúnen rápidamente para trabajar juntas hasta que la crisis pase.</p> <p>10. Los conflictos se consideran importantes para la toma de decisiones y el crecimiento personal. Se manejan con efectividad, abiertamente. Las personas dicen lo que quieren y esperan que los demás hagan lo mismo.</p>
<p>11. Aprender es difícil, las personas no se acercan a sus compañeros para aprender de ellos, sino que deben aprender de sus propios errores, rechazan la experiencia de los demás. Obtienen muy poca retroinformación sobre su actuación y la mayoría no es útil</p> <p>12. Se evita la retroinformación.</p> <p>13. Las relaciones están contaminadas por la hipocresía y por el agigantamiento de la propia imagen. Las personas se sienten solas y sin interés por los demás; hay una corriente de temor.</p> <p>14. Las personas se sienten atadas a sus puestos; se sienten aburridas pero restringidas por las necesidades de seguridad. Su comportamiento en juntas de personal, por ejemplo, es dócil y desinteresado. No hay mucha alegría. Sus buenos ratos los pasan en otros lugares.</p> <p>15. El gerente es un “<i>papa</i>” que da recetas a la organización.</p> <p>16. El gerente controla fuertemente los gastos pequeños y demanda una excesiva justificación. Permite muy pocos errores.</p> <p>17. Minimizar el riesgo tiene un alto valor.</p> <p>18. “<i>Un error y vas para a fuera</i>”</p> <p>19. La mala actuación pasa desapercibida o se maneja arbitrariamente.</p> <p>20. La estructura, las políticas y los procedimientos de la organización abruma a la misma. las personas se refugian en ellos y juegan con las estructuras de la organización.</p> <p>21. ¡Tradicional!</p>	<p>11. Hay una gran cantidad de aprendizaje en el trabajo, por la disponibilidad de dar, buscar y usar retroinformación y consejo. Las personas se ven a si mismas y a los demás como capaces de un crecimiento y desarrollo personal significativos.</p> <p>12. La crítica conjunta acerca del progreso es periódica.</p> <p>13. Las relaciones son honestas. Las personas se preocupan por los demás y no se sienten solas.</p> <p>14. Las personas muestran buena disposición y deseos de participar, por que así lo desean. Son optimistas. El lugar de trabajo es importante y placentero (¿por qué no?)</p> <p>15. El liderazgo es flexible, cambiando de estilo y de persona de acuerdo con la situación.</p> <p>16. Hay un alto grado de confianza entre las personas y un sentido de libertad y de responsabilidad mutuas. Las personas generalmente saben que es importante para la organización y que no lo es.</p> <p>17. El riesgo es aceptado como una condición del crecimiento y del cambio.</p> <p>18. “<i>¿Qué podemos aprender de cada error?</i>”</p> <p>19. La mala actuación es confrontada y se busca una solución conjunta.</p> <p>20. La estructura, los procedimientos y las políticas de la organización están diseñados para ayudar a las personas a llevar a cabo su trabajo y para proteger la salud organizacional a largo plazo; no para asignar deberes a cada burócrata. Además, es posible modificar con facilidad tales políticas, procedimientos y estructura.</p> <p>21. Hay un gran sentido del orden y, sin embargo, también hay un alto grado de innovación. Se revisan los viejos métodos y, generalmente, si así es necesario se hacen a un lado.</p>

22. La innovación no está generalizada dentro de la organización, sino que está en las manos de unos cuantos.	22. La organización misma se adapta rápidamente a las oportunidades u otros cambios en su mercado, debido a que cada par de ojos está observando y cada cabeza está anticipando el futuro.
23. La gente se traga sus frustraciones: “No puedo hacer nada. Es su responsabilidad salvar el barco”.	23. Las frustraciones son una llamada para la acción. “Es mi/nuestra responsabilidad salvar el barco”

Caracterización de las organizaciones sanas y enfermas realizadas por Fordyce y Weil.

BIBLIOGRAFÍA

1.1. BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

GAIRÍN, J. y DARDER, P.(1994): **Organización de centros educativos. Aspectos básicos.** Praxis, Barcelona.

Esta aportación nos aproxima al esquema explicativo de las organizaciones presentado en el capítulo. Además, desarrolla según el esquema de componentes organizativos (objetivos, estructuras y sistema relacional) y dinámicas (dirección y funciones organizativas) los aspectos más relevantes que afectan a la vida de las instituciones educativas.

SANTOS GUERRA, M. (1994): **Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar.** Aljibe, Archidona, Málaga.

El conjunto de aportaciones de este texto nos aproximan a problemáticas habituales como las relaciones humanas en los centros, el proyecto de centro, la configuración de los espacios, la dirección escolar, la cultura, la evaluación y la investigación. No obstante, cabe destacar la forma de tratar los contenidos, que nos permite sumergirnos, desde dimensiones aplicativas, en análisis simbólicos y socio-críticos.

GAIRÍN, J. (1996): **La organización como contexto y texto para la intervención educativa.** La Muralla, Madrid.

El presente texto parte del supuesto de que la organización puede ser algo más que un mero marco para desarrollar la intervención educativa. Suficientemente ordenada puede servir para potenciar determinados valores e incluso para establecer mecanismos de perfeccionamiento y desarrollo. Bajo este supuesto se analizan temas relacionados con el concepto de organización, la autonomía institucional, los modelos de explicación e intervención en las organizaciones y se presentan un conjunto de estrategias dirigidas a potenciar y facilitar los procesos de innovación y cambio.

LORENZO, M. (1995): **Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema.** Ediciones pedagógicas, Madrid.

El análisis de las distintas aportaciones teóricas sobre la Organización escolar lleva al presente autor a plantear una nueva visión de las instituciones educativas, centrada en un enfoque contextual que tiene en cuenta las interrelaciones de estas con el medio interno y externo. La formación del profesorado, el análisis de la población (alumnos, profesores, padres,..), el ambiente (clima, cultura) y la tecnología (proyectos, sistema de evaluación,..) serán los grandes temas considerados

CORONEL, J.M. y otros (1994): **Para comprender las organizaciones escolares.** Repiso, Sevilla.

Esta recopilación, realizada por profesores de Sevilla y Huelva, nos presenta una selección significativa de temas vinculados a diferentes aspectos de las organizaciones. De particular interés resultan los temas tratados relacionados con el sistema relacional (comunicación, clima institucional, cultura organizativa y liderazgo institucional) por lo que pueden aportar de aproximación general y sintética al conocimiento del entramado humano en las organizaciones.

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

BORRELL, N. (1989): **Organización escolar. Teoría sobre las corrientes científicas**. Humanitas, Barcelona.

MUÑOZ, A. y ROMÁN, M.(1989): **Modelos de organización escolar**. Cincel, Madrid.

La primera aportación analiza profusamente el mundo simbólico de las organizaciones y puede servir para conocer con profundidad alguno de los planteamientos interpretativos; las otras obras analizan los diferentes enfoques y pueden considerarse como dos aportaciones complementarias por la forma de desarrollar el contenido y por el carácter complementario de las fuentes de información que utilizan.

1.2. BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

ALVAREZ, Q. y ZABALZA, M. A. (1989): *La comunicación en las instituciones escolares*. En MARTÍN, Q. (Coord): **Organizaciones educativas**. UNED, Madrid.

ALLISON, D.J. (1983): *Toward and Improved Understanding of the Organizational Nature as Schools*. En **Educational Administration Quarterly**, V. 19, 4, 7-34.

ANTÚNEZ, S. (1993): **Claves para la organización de centros escolares**. ICE-Horsori, Barcelona.

APPLE, M.(1986): **Ideología y curriculum**. Akal, Madrid.

APPLE, M. (1987): **Educación y poder**. Paidós-MEC, Madrid.

BALDRIDGE, J.V. (1983): *Organizational characteristics of colleges and universities*. En BALBRIDGE, J. V. y DEAL, T (Dir.): **The dynamics of organiational change in education**. McCulchan Pub. Berkeley, 38-59.

BALL, S. (1989): **La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar**. Paidós/ME4C.

BALL, S. (1989): **La perspectiva micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la Organización escolar**. Paidós-MEC, Madrid.

BALL, S.J. (1989): *La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones escolares*. En **Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar**, Barcelona.

- BATES, R. (1987): *Corporate culture, schooling, and educational administration*. En **Educational Administration Quarterly**, 4 (23) págs 79-115.
- BATES, R. (1992): **Liderazgo y cultura escolar**. Ponencia presentada al II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Sevilla.
- BEARE, H.; CALDWELL, B.J. Y MILLIKAN, R.H: (1992): **Como conseguir centros de calidad**. La Muralla, Madrid.
- BERG, G. Y WALLIN, E. (1982): *Research into the school as an Organization. II: The School as a Complex Organization*. En **Scandinavian Journal of Educational Research**. nº 26, págs 161-181.
- BLUMBERG, A Y GREENFIELD, W.D. (1980): **The effective principal**. Allyn and Bacon, Boston.
- BOLMAN, L. Y DEAL, T.E. (1984): **Modern approaches to understanding and managing organizations**. Jossey Bass, San Francisco.
- BORRELL, N. (1989): **Organización escolar. Teoría sobre las corrientes científicas**. Humanitas, Barcelona.
- BUSCH, T. (1986): **Theories of educational management**. Harper and Row, Londres.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): **Teoría crítica de la enseñanza**. Martínez Roca, Barcelona.
- COHEN, M. (1972): *A garbage can model of organizational change*. En **Administrative Science Quarterly**, 17.
- COLOM, A. (1979): **Sociología de la educación y teoría general de sistemas**. Oikos-Tau, Barcelona.
- CORONEL, J.M. y otros (1994): **Para comprender las organizaciones escolares**. Repiso, Sevilla.
- DALIN, P.(1978): **The IMTEC Institutional Development Programa**. (Documento policopiado).
- DAVIS, G. Y THOMAS, M. (1992): **Escuelas eficaces y profesores eficientes**. La Muralla, Madrid.
- DE MIGUEL, M. (1989): *Modelos de investigación sobre organizaciones educativas*. **Revista de Investigación educativa**, 7, 13, 21-56.
- DRUCKER, P.F. (1993): **La sociedad postcapitalista**, Apóstrofe, Barcelona.
- EDMONDS, R.R. (1979): *Effective schools for the urban poor*. En **Educational Leadership**, 37.
- ESCUADERO, J.M. (1990): *El centro como unidad de cambio. La perspectiva de colaboración*. En **Actas del primer Congreso Interuniversitario de Organización Escolar**. Departamentos de Didáctica y Organización Escolar, Barcelona, págs. 189-222.
- ESCUADERO, J.M. (1992): *Innovación y desarrollo organizativo en los centros escolares*. En **Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización escolar**. Sevilla. (material policopiado).
- GAIRIN, J. (1993a): *La innovación en organizaciones educativas*. En **I Congreso Interuniversitario de Administración Educativa**. U. La Serena, Chile. (Documento policopiado).
- GAIRIN, J. (1993a): **Planteamientos institucionales en los centros educativos**. Curso de Formación para directivos. Subdirección General de Formación del Profesorado. MEC, Madrid.

- GAIRÍN, J. (1995): **Proyecto Docente**. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, U. Autónoma de Barcelona.
- GAIRÍN, J. (1996): **La organización como contexto y texto para la intervención educativa**. La Muralla, Madrid.
- GAIRÍN, J. y DARDER, P.(1994): **Organización de centros educativos. Aspectos básicos**. Praxis, Bracelona.
- GAIRÍN, J.y ANTÚNEZ, S.(1993): Organización escolar. Nuevas aportaciones. PPU, Barcelona.
- GARRIDO, J.L. (1982): **Problemas mundiales de la educación**. Dykinson, Madrid.
- GEERTZ, C. (1989): **La interpretación de las culturas**. Barcelona: Gedisa.
- GIROUX, H.A. (1992): **Educational Leadership and the Crisis of Democratic Culture**. Paper presented as the keynote address at the UCEA Convention.
- GONZÁLEZ, M^a T. (1989): *La perspectivainterpretativa y la perspectiva crítica en la Organización escolar*. En MARTÍN MORENO, Q. : **Organizaciones educativas**. UNED, Madrid, 105-132.
- GONZÁLEZ, M^a T. (1990): *Nuevas perspectivas en el estudio de las Organizaciones educativas*. En **Actas del I Congreso Interuniversitario de Organziación escolar**. Barcelona, 27-46.
- GONZÁLEZ, M^a T. (1993): *La innovación centrada en la escuela*. En LORENZO, M y SÁENZ, O. (Dir.): **Organización escolar. Una perspectiva ecológica**. Marfil, Alcoy.
- GONZÁLEZ, M^a T. (1994): *¿ La cultura de la escuela o la escuela como cultura?*. En ESCUDERO, J.M. Y GONZÁLEZ, M^a T. : **Escuelas y profesores. ¿Hacia una reconversión de los centros y de la función docente?**. Ediciones pedagógicas, Madrid.
- GONZALEZ,M^a.T. (1986): *Proyecto Docente*. **Departamento de Didáctica y Organización Escolar**. Universidad de Murcia.
- GREENFIELD, T.B. (1984): *Theory about organization: A new perspective and its implications for schools*. En BUSH, T y OTROS (Eds): **Approaches to School Management**. Harper Educ, Londres, 154-171.
- GREENFIELD, T.B. (1985): *Teories of Educational Organization: A Critical Perspective*.En HUSEN, T. Y POSTLETHWAITE, T. (Eds): **The International Encyclopedia of Education**. Pergamon Press, Oxford, págs 5240-5251.
- GREENFIELD, T.B. (1986): *Leaders and schools: Willfulness and nonnatural order in organizations*. En SERGIOVANNI, T. y CORBALLY, J. (eds.): **Leadership and organizational culture**. Univesity of Illinois Press, 142-170.
- GRIFFITHS, D. E. (1983): *Evolution in Research an Theory: A study of Prominent Researchers*. **Education Administration Quaterly**, vol. 19, nº 3, págs. 201-221.
- HALLIDAY, J. (1995): **Educación, gerencialismo y mercado**. Morata, Madrid.
- HOYLE, E (1992): *Autonomy,colaboration and the process of change*. En GID: **Cultura escolar y desarrollo organziativo**. GID, Sevilla, 219-229.
- LIEBERMAN, A. (1988): *Expanding the leadership team*. En **Educational Leadership**, 45, (5).
- LORENZO, M. (1993): **Proyecto docente**. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada (documentopolicopiado).

- LORENZO, M. (1994): **Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema.** Ediciones Pedagógicas, Algete (Madrid).
- LORENZO, M. (1995): **Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema.** Ediciones pedagógicas, Madrid.
- MARCH, J. Y OLSEN, J.P. (1976): **Ambiguity and choice in organizations**, Univ. Testforlaget, Bergen, Oslo.
- MAYNTZ, R. (1967): **Sociología de la organización.** Alianza editorial, Madrid.
- MEYER, J. Y ROWAN, B. (1983): *The Structure of Educational Organizations*. En BALDRIDGE, J.V. Y DEAL, T. (Eds): **The Dynamics of Organizational Change in Education.** McCutchan Pub. Co., Berkeley, págs. 60-87.
- MEYER, J.W. y ROWAN, B. (1978): *The structure of educational organizations*. En MEYER, J.W. y cols.: **Environments and organizations: theoretical and empirical perspectives.** San Francisco: Jossey-Bass.
- MICHAELS, K. (1988): *Expanding the leadership team*. En **Educational Leadership**, 45(5).
- MOHRMAN, S.A.y CUMMINGS, T.G. (1991): **Autodiseño de organizaciones. Cómo lograr un desempeño superior.** Addison-Wesley, E.U.A.
- MOLINA, E. (1995): **Proyecto Docente.** Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada (documento policopiado).
- MORGAN, G. (1990): **Imágenes de la organización**, Rama, Madrid.
- MUNICIO, P.(1986): *Organización*. En **Diccionario de Ciencias de la Educación. Administración educativa.** Anaya, Madrid, págs 315-321.
- MUÑOZ, A. y ROMÁN, M. (1989): **Modelos de organización escolar.** Cincel, Madrid.
- MUÑOZ, A. y ROMÁN, M.(1989): **Modelos de organización escolar.** Cincel, Madrid.
- OWENS, R. (1976): **La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa.** Santillana, Madrid.
- PURKEY, S. y SMITH, M. (1983): *“Effective schools: a review”*. En **The Elementary School Journal**, 83.
- SAÉNZ, O. (1993): *Perspectivas actuales de la organización*. En LORENZO, M. y SAENZ, O. (Coords.): **Organización Escolar. Una perspectiva ecológica.** Marfil, Alcoy, págs. 9-40.
- SANTOS GUERRA, M. (1994): **Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar.** Aljibe, Archidona, Málaga.
- SANTOS, M.A.(1990): **Hacer visible lo cotidiano.** Akal, Madrid.
- SAPHIER, J. Y KING, M. (1985): *Good Seeds Grow in Strong Cultures*. **Educational Leadership**. Marzo, págs 67-74.
- SARASON. S.B. (1982): **The Culture of the Schools and the Problem of the Change.** Allyn and Bacon, Inc. Boston, 2ª edic.
- SCHLEMENSON, A. (1990): **La perspectiva ética en el análisis organizacional.** Paidós, B. Aires.
- SCHWARTZ, B. (1979): **Hacia otra escuela.** Narcea, Madrid.

- SERGIOVANNI, T.J. (1987): **The principalship: A reflective practice perspective**. Allyn and Bacon, Boston.
- SMIRCICH, L. (1985): *Is the concept of culture a paradigm for understanding organizations and ourselves?*. En FROST, P.J. y otros: **Organizational culture**. Sage, Beverly Hills.
- TORRES, J. (1993): *El poder y los valores en las aulas*. **Signos. Teoría y práctica de la educación**, n 8-9, Enero-Junio, págs 28-41.
- TYLER, W. (1991): **Organización Escolar**, Morata, Madrid.
- VIAL, J. (1979): **La escuela rumbo al 2001**. Narcea, Madrid.
- WEICK, K. (1976): *The social psychology of Organizing*. En Addison-Wesley, M^a.: **Educational organizations as loosely coupled systems**, **Administrative Science Quarterly**, 21.