

## LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO ORGANIZACIONES: CARACTERÍSTICAS Y DISFUNCIONES BÁSICAS (I)

Quintín Álvarez Núñez

Universidade de Santiago de Compostela

### RESUMEN

Este artículo forma parte de una serie de dos en los cuales, situándonos en la óptica de la Teoría Interpretativo-Simbólica y la Teoría Crítica, como modelos teóricos de Organización Educativa, exponemos una serie de catorce características básicas de los centros educativos, señalando también algunas disfunciones que de ellas se derivan para la estructura y la dinámica de estas instituciones. En este primer trabajo recogemos las siete siguientes: a) "reclutamiento forzoso" de su clientela; b) ser un "sistema débilmente articulado"; c) insuficiente grado de autonomía; d) bajo nivel de racionalidad; e) metas diversas, ambiguas y no compartidas; f) intervención y tecnología de naturaleza problemática; g) tendencia a presentar resistencia al cambio.

**Palabras clave:** Teoría Interpretativo-Simbólica. Teoría Crítica. "Reclutamiento forzoso". "Sistema débilmente articulado". Insuficiente autonomía. Baja racionalidad. Metas ambiguas. Tecnología problemática. Resistencia al cambio.

### ABSTRACT

This is the first of a series of two articles which, from the perspective of the Interpretative-Symbolic and Critical Theories of Educational Organization, present an overall view of fourteen basic characteristics of schools as educative centres. They will also include some deficiencies arisen in the structure and dynamics of those institutions. This article will deal with the following seven attributes: a) "compulsory recruitment" of their clients; b) to be a "loosely coupled system"; c) Poor level of autonomy; d) limited rationality; e) goals ambiguity; f) problematic technology; g) Tendency to resistance changes.

**Key words:** Interpretative-Symbolic Theory. Critical Theory. "Compulsory recruitment". "Loosely coupled system". Poor autonomy. Limited rationality. Goals ambiguity. Problematic technology. Resistance to change

### INTRODUCCIÓN

La base de nuestro sistema social está constituida por un tejido complejo de Organizaciones de muy diversas clases. Éstas nos transmiten sus valores, hábitos, creencias y modos de construir e interpretar la realidad, condicionando nuestras concepciones y modos de vida. Componen una red básica de la que dependen dimensiones fundamentales de nuestra existencia y la satisfacción de todo tipo de necesidades: el trabajo, la salud, la justicia, la educación, el tiempo libre,... Así, podemos afirmar con Etzioni (1972: 1) que "hemos nacido en organizaciones, hemos sido educados por ellas y la mayoría de nosotros pasamos la mayor parte de nuestra vida trabajando para ellas". Además, a medida que las sociedades se hacen más amplias y complejas, éstas adquieren cada vez mayor relevancia en la vida de los ciudadanos.

---

\* Dpto. de Didáctica e Organización Escolar

De todas las organizaciones existentes en nuestro sistema social destaca, por su tamaño y relevancia, el conjunto de instituciones que forman parte del **sistema educativo** de un país. Para poner de manifiesto esta importancia podemos utilizar muchos indicadores: el número de organizaciones existentes; la gran cantidad de trabajadores que desempeñan su labor en ellas (profesores, orientadores, auxiliares, personal de administración, etc.); la cuantía de dinero que se invierte anualmente en ellas (no hay más que ver los muchos millones que las Consejerías de Educación de las diferentes Comunidades Autónomas o el propio Ministerio de Educación tienen de presupuesto); los miles de “clientes” (alumnos) que tienen y la gran cantidad de tiempo que éstos permanecen en ellas (una persona que haga una carrera universitaria puede llegar a pasar en las diversas etapas del sistema educativo más de 20 años); los efectos que la permanencia en la escuela tiene sobre la vida de las personas, en cuanto al desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos, junto con su capacidad de condicionar el futuro personal y profesional de los estudiantes. En consecuencia, resulta fundamental entender el funcionamiento de los centros y estudiar como conseguir que funcionen de un modo más eficaz.

Por todo ello, en este artículo pretendemos exponer las características básicas de las instituciones educativas. Éstas comparten algunos rasgos con otro tipo de organizaciones pero, al mismo tiempo, tienen importantes diferencias que las distinguen más específicamente:

“las organizaciones educativas tienen mucho en común con otras organizaciones formales, pero son notablemente diferentes. Tienen una estructura jerárquica, un sistema de relaciones informales, una estructura de toma de decisiones, reglas y reglamentos, división del trabajo, líneas y staff; pero además se caracterizan por objetivos ambiguos, tecnologías confusas, actividades descoordinadas y elementos estructurales débilmente conectados” (Hoy 1982: 3)

La comprensión de estas características diferenciadoras de la escuela como organización es importante para ayudarnos a comprender tanto su estructura y dinámica actual como algunas disfunciones que de ellas se derivan. Así, podemos detectar los problemas que en su organización y funcionamiento cotidiano pueden existir y corregirlos, para mejorar nuestras escuelas construyendo maneras más funcionales de gestionarlas. Por ello vamos a centrar este artículo sobre estas particularidades. Para ilustrarlas utilizaremos, preferentemente, ejemplos y cuestiones propias de los **centros públicos** de nuestro país.

Al hacerlo nos situamos, fundamentalmente, en la óptica de dos paradigmas alternativos al positivista: el **interpretativo-simbólico** y el **crítico**, manejando conceptos y aportaciones de los diferentes modelos teóricos incluidos dentro de ellos: los *ambiguos* (Cohen, March y Olsen, 1972; Cohen y March, 1986; Orton y Weick, 1990; Weick, 1976, 1985); *subjetivos* (Greenfield, 1978, 1980, 1992) e *institucionales* (Meyer y Rowan, 1977, 1978; Meyer y Scott (1992); Zucker (1987) dentro del primero y el *micropolítico* (Ball, 1989; Blase, 1991; Hoyle, 1988; Pfeffer, 1978) y *sociocrítico* (Bates, 1989a, 1989b; Foster, 1984, 1986) en el segundo.

## 1. CARACTERÍSTICAS Y DISFUNCIONES BÁSICAS

En primer lugar, una constatación obvia: los centros educativos son **organizaciones formales**. Como tales, comparten con el resto de instituciones de este tipo una serie de

características: la existencia de unas metas o fines a lograr; la configuración de una estructura vertical, de división jerárquica y horizontal, de distribución de funciones y especialización de roles para dividir y coordinar la realización del trabajo; posee normas y reglas de funcionamiento peculiares; tiene una diferenciación institucional, manifestada en una configuración espacial y arquitectónica particular, un sistema relacional propio y en un entramado específico de reglas y funciones.

Pero resulta obvio que la escuela, al mismo tiempo que comparte rasgos con otro tipo de instituciones, también tiene características específicas que la convierten en una organización claramente diferenciada. A la exposición de estas particularidades vamos a dedicar este artículo. La primera e importante de las cuales radica en el hecho de que su núcleo básico y diferenciador lo constituye el **currículum**: “lo que presta una identidad propia a las organizaciones escolares permitiéndoles diferenciarse de otras es, precisamente el currículum (...) una escuela es un espacio organizado para hacer efectiva una especial circulación de determinados conocimientos orientados a la posibilidad de su utilización posterior en otros contextos de reproducción” (Beltrán y San Martín, 2000: 39–40)

Junto con esta focalización sobre currículum y su integración con la dimensión organizativa de los centros, podemos considerar a éstos como instituciones con:

- a) “Reclutamiento forzoso” de su clientela.
- b) Un “sistema débilmente articulado”
- c) Nivel de autonomía insuficiente.
- d) Bajo grado de racionalidad.
- e) Metas diversas, ambiguas y no compartidas.
- f) Intervención y tecnología de naturaleza problemática.
- g) Tendencia a presentar resistencia al cambio
- h) Sensibilidad a las influencias sociales e ideológicas del entorno.
- i) Sistemas políticos formados por colectivos con intereses y metas diferentes.
- j) Una jerarquía donde coexisten líneas de poder claras y ambiguas.
- k) Una cultura propia diferenciada.
- l) Estructura y procesos con un papel más simbólico que instrumental.
- m) Mecanismos de control y evaluación débiles.
- n) Claras ambivalencias y fuertes contradicciones.

En este trabajo abordaremos las siete primeras características, quedando para un artículo posterior la exposición de las siete últimas.

#### **a) “Reclutamiento forzoso” de su clientela**

En otras organizaciones las personas acuden a ellas libre y voluntariamente, movidos por su interés en los productos o servicios que ofrecen. En cambio, los alumnos asisten a las escuelas obligados por la ley, debido a la **escolarización obligatoria** y se les controla su asistencia. La tendencia en las sociedades industriales es a que cada vez sea mayor el número de personas a quienes

afecta esta situación y a que el tiempo de estancia en los centros se prolongue cada vez más, ya que los alumnos entran antes y terminan más tarde en ellos.

No cabe ninguna duda sobre la trascendencia histórica que, tanto a nivel social como individual, tuvo la conquista del derecho a la escolarización universal en las sociedades occidentales. Pero, aunque esto ha llegado a considerarse como algo “natural”, como un derecho ineludible de todos los ciudadanos, también es cierto que ha generado determinadas **disfunciones** como puede apreciarse en nuestro país, por ejemplo, con el aumento de la edad de escolaridad obligatoria hasta los 16 años y las resistencias y rechazos que ello genera en alumnos de ESO mayores, obligados a asistir y permanecer en unas clases en las que no desean estar, creando problemas disciplinarios y de aprendizaje que afectan a toda el colectivo. Además, después de los planteamientos ya clásicos de la desescolarización de Illich (1976) y Reimer (1986) comienzan a haber tímidos movimientos de resistencia ante la escolarización obligatoria en algunos países: el ejemplo más claro es Estados Unidos, donde este movimiento cuenta con figuras destacadas como la del pedagogo John Holt.

Otra consecuencia de la universalización y del consiguiente incremento del número de alumnos es la tendencia a utilizar criterios y *tratamientos uniformes* que dificultan la atención a la diversidad individual. Asimismo, aquello con lo que trabaja y lo que persigue (los alumnos “educados”) es algo muy específico: no son productos semejantes a los de cualquier industria y tampoco son “clientes” igual que pueden serlo de otras empresas de servicios. Son generalmente jóvenes o niños, lo cual condiciona sus posibilidades de participación, de asunción de responsabilidades e incluso el tipo de relación que establecen con los profesores. En ese sentido, tampoco son miembros de “pleno derecho” de la organización.

Esta situación, junto con diversas causas como la existencia de otros medios más atractivos (mass-media) o la *minusvalorización* del *papel* de la *escuela* como fuente de cultura y de éxito profesional hace que los centros sean lugares cada vez menos atractivos para los alumnos. Asimismo, el número de agentes sociales que pueden intervenir legítimamente en las cuestiones educativas se ha ampliado y diversificado enormemente, también se han debilitado las convicciones que, con carácter más o menos absoluto, existían sobre la educación, como indican Beltrán y San Martín (2000: 75-76):

“la situación actual obliga a aceptar (...) que en asuntos referidos a la educación, como en muchos otros, ya no existe una referencia absoluta; dicho de otro modo, que en esto como en otros asuntos todo lo que fundamente nuestras acciones, así como las acciones mismas, es objeto de discusión o deliberación, de negociación, de crítica, de aceptación provisional, de revisión permanente. Y, todavía más, que quienes cuentan con la legitimidad para intervenir en pie de igualdad en esas discusiones, negociaciones, etc. no son sólo aquellos que disponen de un saber especializado porque esos mismos saberes entran también en el ámbito de la discusión y porque el argumento de la especialización o condición experta, cuando se refiere a cuestiones en último extremo ideológico, han sido puestas previamente en entredicho por este mismo proceso de deliberación que viene operando en el conjunto social más amplio”

También aparecen *motivos* de *insatisfacción* para los *alumnos* dentro de las instituciones educativas: la obligatoriedad de la asistencia, la rigidez de sus horarios, la desatención hacia sus intereses y necesidades o el poco control que éstos tienen sobre su trabajo, ya que son los docentes

quienes deciden qué cosas tienen que hacer, cómo deben realizarlas, en qué momento y por cuánto tiempo, así como son los encargados de evaluar sus resultados. Todos estos factores pueden convertirse en elementos desmotivadores para los estudiantes.

Por otra parte, aún en esta situación de un cierto debilitamiento de la escuela, la mayor fuerza de esta institución radica en su poder de conceder **titulaciones** que poseen un valor social. Una vez finalizada la etapa de escolaridad obligatoria, aparece como motivación el deseo de lograr unos títulos que posibilitan el acceso a determinadas profesiones. Esto da a la escuela una capacidad de *selección*, ya que quien no logra estas acreditaciones no puede progresar dentro del sistema educativo y ello le impide llegar a conseguir el máximo nivel posible de titulación, perdiendo las consiguientes ventajas sociales y profesionales que éste lleva aparejado. Además, la estancia en los centros educativos crea, en las personas, tanto efectos más evidentes como otros más sutiles y de difícil captación inmediata. Éstos se derivan del currículum oculto promovido en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y del contexto organizativo que se crea.

#### b) Un “sistema débilmente articulado”

El concepto de los centros educativos como “sistemas débilmente articulados” ha sido expuesto por Weick (1976, 1982) y es muy semejante a la idea de que o en ellos existe una “fuerte balcanización” (Hargreaves, 1996). Implica considerar que el grado de interrelación e interdependencia existente entre las diversas partes de los centros es bajo e inestable, de tal manera que, en su interior, las distintas unidades mantienen un alto grado de independencia. Según Weick (1976), la “débil articulación” implica que:

“los acontecimientos acoplados son sensibles, pero cada acontecimiento también preserva su propia identidad y alguna identidad de su separación física o lógica (...) su unión puede ser limitada, infrecuente, sus efectos mutuos débiles, poco importante y lenta para responder (...) también tiene connotaciones de falta de permanencia, solubilidad y carácter tácito, todas las cuales son propiedades potencialmente decisivas del pegamento que mantiene unidas a las organizaciones”.

Continúa indicando Weick (1976: 6 y ss.), que ésta puede cumplir en las escuelas **funciones** como las siguientes: ayuda a que algunas partes de la organización continúen inalterables, aunque no estén funcionando según lo que se le pide; facilita que los centros, y cada una de sus partes, puedan ser más sensibles a las demandas del entorno, posibilitando una adaptación más rápida a ellas; incrementa la tolerancia a los cambios y situaciones novedosas; se impide que las deficiencias en un subsistema puedan afectar directamente a toda la organización; permite que se incremente la autonomía de los diversos actores organizativos; y posibilita que se ahorren recursos que, si existiese un nivel más alto de interdependencia entre las partes, tendrían que utilizarse para la coordinación del sistema.

Para este mismo autor, los dos elementos básicos de articulación en las organizaciones, la tecnología y la autoridad, no desarrollan esta función vertebradora tan clara en las escuelas.

La *tecnología* en los centros es –como veremos posteriormente con más detalle, al hablar de la característica f)– ambigua, poco precisa, bastante “rudimentaria” y dificulta la posibilidad de establecer unas actuaciones estables predeterminadas que ayuden a lograr los fines perseguidos, ya que no existe una conexión clara y directa entre medios y fines: distintos procedimientos pueden llevar a idénticos resultados o los mismo métodos producir distintos efectos, las metas pueden estar desligadas de las actuaciones, las actividades pueden no estar realmente relacionadas con los logros, etc. Lo cual se complica debido a la inexistencia de mecanismos de control o de supervisión periódicos y específicos de la actuación de los profesionales y de evaluación del funcionamiento real de toda la institución.

En muchas organizaciones la *autoridad* es clara y precisa, está firmemente sustentada en mecanismos de control y de poder más o menos objetivo de los superiores. En cambio, en los centros educativos –como veremos al hablar de la característica j)– las líneas de autoridad son ambiguas y están basadas en mecanismos de poder poco precisos y variables. Se apoyan más en las características personales de quienes asumen los cargos y en los condicionantes contextuales, que en la capacidad de influencia intrínsecamente asociada a cada puesto.

El *entorno* constituye otra fuente de inestabilidad y de ambigüedad para los centros educativos. Dada la necesidad que tiene la escuela de adecuar su fachada ceremonial a las creencias y demandas del ambiente, los cambios producidos en su medio tienden a presionar para que se varíe la estructura de las organizaciones de un modo consonante con las nuevas necesidades y expectativas sociales. En este sentido, Weick afirma (1985: 121): “un sistema débilmente articulado no es un sistema imperfecto. Es una solución social y cognoscitiva al constante cambio ambiental (...) El acoplamiento débil es a los sistemas sociales lo que la compartimentación es a los individuos, un medio para adquirir economía cognoscitiva y un poco de paz”. Este autor subraya la dependencia que las organizaciones tienen del ambiente comparándolo con los practicantes de surf. Éstos no pueden dirigir a las olas para que vengan de una determinada forma y tamaño sino que deben adaptarse, de la mejor manera posible, a cómo vienen. Sin embargo corre el riesgo de que, en ocasiones, estos cambios tengan un valor más simbólico que real, ya que sólo persiguen dar la apariencia de ser una institución eficaz y actualizada, que se preocupa de las últimas tendencias sociales, sin llegar a producir auténticas transformaciones en su estructura y funcionamiento real.

Una de las **consecuencias** importantes de la “débil articulación” de los centros es que esta independencia de las partes tiende a hacer que lo ocurrido en una de ellas puede no afectar a lo que sucede en otras y se presenta la imagen de una organización poco coordinada, donde se funciona mucho desde la pretendida autosuficiencia e ignorancia del trabajo de los otros. Todo lo cual afecta negativamente a las *posibilidades* de innovación y *cambio*, ya que:

“Podemos encontrarnos con que unas partes de la organización se mantienen intactas aunque se estén introduciendo modificaciones en otras o aunque no estén funcionando según las exigencias establecidas; asimismo, unos elementos pueden mejorar mientras otros permanecen arcaicos. En el sistema débilmente articulado pueden existir deficiencias a un nivel que no afecten al todo de la escuela, existe una mayor tolerancia a la diversidad en la respuesta a nuevas situaciones que en un sistema compacto y, también, los miembros poseen amplios márgenes de actuación en las respectivas unidades organizativas (aulas, por ejemplo)” (González, 1990: 33).

Otra implicación significativa es que el incremento de los procesos de colaboración en las escuelas, difícilmente se logra desde la promoción de nuevos marcos normativos o de mecanismos estructurales que pretenden forzarlos. Al contrario, la posibilidad de construir un centro que comparta unos objetivos comunes y se coordine para llevarlos a cabo de la manera más eficaz, es una cuestión más cultural que formal: depende de los valores, actitudes y principios promovidos por la *cultura escolar*. Por lo tanto, no puede configurarse solamente en base a presiones externas. Será algo que los miembros deben construir a través del debate y la negociación.

La débil articulación de los centros lleva a una imagen de “**anarquías organizadas**” lo cual implica “una visión de la organización en la que las personas funcionan en diferentes direcciones, en la que se llega a decisiones a través de acciones no coordinadas de individuos, en la que nadie está totalmente seguro de hacia dónde va la organización y de cómo llegar allí, en la que la situación es fluida, incierta y cambiante. Es pues una visión de la organización radicalmente diferente de la ofrecida desde la perspectiva burocrática” (González, 1987: 35).

Un concepto complementario al de la “débil articulación” es el “**celularismo**”, que hace referencia al amplio grado de autonomía de los profesores en los centros. Las aulas funcionan, habitualmente, como células aisladas, en donde los docentes tienen un amplio margen de maniobra: lo desarrollado en una puede tener muy poco que ver con lo que se realiza en las demás, con lo cual se dificulta enormemente las posibilidades de colaboración y coordinación. Puede no existir ni coordinación horizontal (entre profesores que imparten materias en el mismo curso) ni vertical (entre los que dan la misma asignatura en cursos sucesivos).

Las *consecuencias* de esta norma cultural que promueve el individualismo son varias: en primer lugar, se parte de la necesidad de que exista un respeto absoluto al modo particular de impartir docencia de cada uno, el principio de “no injerencia” en la idiosincrasia didáctica de cada uno; esto hace que las escasas dinámicas de colaboración que se crean en los centros se centren sobre aspectos más superficiales (intercambios de anécdotas y de impresiones) y de tipo burocrático-administrativo (horarios, preparación de documentaciones para la administración, etc.) dejando al margen las cuestiones más auténticamente educativas, que suelen quedar exclusivamente en manos de los profesores a título individual. De esta forma, hay una dificultad por parte de los docentes para aprender de los otros, de dar y recibir informaciones útiles desde el punto de vista educativo (intercambio de metodologías, de procedimientos, de métodos de resolución de problemas, etc.) Todo lo cual se convierte en condicionantes para el propio progreso de los profesores y limita las posibilidades de introducir cambios en los Centros y de que éstos puedan arraigar: se puede introducir una innovación importante en un aula que, debido a la anatomía funcional de éstas, no tenga ninguna influencia sobre el desarrollo de las clases próximas. Los mecanismos de coordinación institucionalizados (departamentos, equipos didácticos) suelen funcionar más a un nivel formal que real y tampoco existe una coordinación adecuada de cara al cumplimiento de los objetivos y al desarrollo de las líneas metodológicas diseñadas en los documentos de centro. Además, esta tendencia hace que la participación de los miembros en las actividades organizativas sea muy dispersa y variable.

Este es un principio *implícito*, firmemente arraigado en la cultura de muchos centros y en las propias creencias de los profesores acerca de como tiene que ser la práctica docente. El problema

es que condiciona seriamente el funcionamiento de las escuelas, así como las relaciones que se establecen entre los enseñantes. Ante esta descoordinación, el mecanismo de integración que funciona en los centros se basa en la “**lógica de confianza**” (Meyer y Rowan, 1978) o presunción de la competencia del otro: en su relación con los demás cada uno asume tácitamente que el otro está realizando su trabajo del mejor modo posible. Lo cual ofrece importantes ventajas, tanto para los centros como para la comunidad, evitando a la escuela tener que plantearse la evaluación de procesos que son en sí mismos complejos y ambiguos como, por ejemplo, determinar la relación existente entre lo que los profesores enseñan y aquello que aprenden realmente los alumnos. Además, protege a la comunidad de “la ansiedad sobre las escuelas y de la necesidad de invertir el tiempo y el esfuerzo que sería necesario para un examen extenso de la realidad más allá de los símbolos” (Bolman y Deal, 1989: 219).

Lo curioso es que, a pesar de esta evidente falta de coordinación entre las diferentes partes, la escuela, a diferencia de otras organizaciones (como las empresariales donde la necesidad de una adecuada coordinación es una condición básica para su eficacia), puede continuar funcionando sin pagar unos costos sociales elevados por ello si bien, obviamente con el resultado de ser mucho menos eficiente en el logro de sus objetivos.

### c) Nivel de autonomía insuficiente

La escuela es una institución muy dependiente de la normativa y de las prescripciones que desde otras instancias se ejercen sobre ella, así como de los recursos que se le envían. Ello puede dar lugar a un hecho problemático: que se le transfieran responsabilidades como, por ejemplo, la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, sin los apoyos (materiales, económicos, humanos, de autonomía, de gestión, etc.) necesarios para poder llevarlas a cabo de una manera productiva. Un buen ejemplo de esta situación se produjo en el caso de la LOGSE o puede suceder ahora con la Ley de Calidad, al no ir acompañadas éstas de una ley de financiamiento adecuada que dote a la escuela de todos los recursos necesarios para introducir los cambios pretendidos y permitirle desarrollar correctamente su función.

La **normativa** suele ser abundante y excesivamente pormenorizada o la interpretación que –desde una concepción muy burocrática– la Administración hace de ella restrictiva, con lo que gran parte de las decisiones importantes para los centros se toman centralizadamente desde la Administración quedando solamente para éstos las cuestiones de menor calado.

Es una institución a la cual los **recursos** económicos se le atribuyen desde fuera. Éstos dependen de decisiones externas de la Administración que, en muchas ocasiones, se toman más en base a criterios políticos y técnicos que a las propias necesidades reales de los centros. La escuela tienen una capacidad muy limitada tanto de generar recursos propios como de gestionar los que le envían desde fuera y dispone, generalmente, de insuficientes recursos materiales, humanos y económicos e incluso cuenta con un tiempo muy limitado para poder desarrollar adecuadamente su labor. Esta escasez provoca serias limitaciones a la hora de llevar a cabo sus funciones y suele ir acompañada de una infrutilización de los recursos y materiales disponibles, debido a diversos *factores* tales como: la carencia de una formación específica del profesorado para su manejo, las dificultades de acceso a algunos de ellos o la existencia de hábitos y rutinas profesionales en los

docentes. La escasez de tiempo hace que éste se dedique sobre todo al trabajo curricular quedando las cuestiones de gobierno y organizativas en un segundo plano. Este problema tiende a complicarse aún más debido a la escasa disponibilidad de muchos miembros de la escuela a participar en su gestión.

Este bajo nivel de autonomía se muestra también en su *carencia de competencias para seleccionar y formar por sí misma a su personal*. Los profesores normalmente se adscriben al centro por razones que, sean éstas de tipo administrativo o personales, son en todo caso, ajenas a muchas de las necesidades de la propia institución. Los docentes también se seleccionan y se forman fuera de la escuela. Esta limitación provoca además una inestabilidad en la configuración y permanencia de su plantilla profesional que puede variar regularmente, lo cual dificulta la posibilidad de construir, mantener y consolidar equipos de profesores que puedan desarrollar un proyecto educativo sólido y continuado en el centro.

Otra muestra de esta limitación aparece en el hecho de que la *arquitectura* y la distribución espacial del centro se diseña y construye por instancias contratadas por la Administración, ajenas a los miembros de éste y, normalmente, sin tener en cuenta sus particularidades o necesidades concretas. Asimismo, *dimensiones temporales* importantes de su funcionamiento, como la configuración del calendario escolar o el número de horas lectivas de cada asignatura, vienen decididas por la Administración.

Como consecuencia de esta independencia tan limitada, se reduce el grado de autonomía, la responsabilidad y la capacidad de iniciativa de sus profesionales dificultando, con ello, la capacidad de las escuelas para diagnosticar y adaptarse, de un modo más eficaz, a las características particulares del entorno y de sus alumnos.

#### **d) Bajo grado de racionalidad**

La *racionalidad* puede ser entendida como “la disposición lógica de los elementos y de la dinámica organizativa para la consecución de los logros que se pretenden alcanzar” (Santos Guerra, 1997: 101).

Este autor señala –como veremos en el siguiente artículo al hablar de la característica n)– la existencia de grandes **incongruencias** entre los discursos teóricos sobre lo qué debe hacerse y cómo se lleva a cabo realmente la práctica. En este sentido, afirma:

“preguntarse por la racionalidad de la organización es cuestionar la dimensión educadora de las estructuras, del funcionamiento, de las relaciones. Lo que dicen los escenarios, lo que enseñan los rituales, lo que de forma reiterada y machacona aconsejan las normas ocultas no se aviene con los principios que se explicitan en el proyecto educativo de la organización. Por eso la racionalidad tiene que plantearse también en otra dirección: ¿Es coherente lo que se explicita en el proyecto con lo que realmente se dice en el currículum oculto escrito con líneas invisibles en las estructuras organizativas? (...) La racionalidad ha de tener un doble referente: ¿Es coherente lo que se dice con lo que se hace?, ¿y lo que se hace con lo que se desea conseguir?” (Santos Guerra, 1997: 103).

Aún se pueden añadir, a nuestro entender, **otros factores** que muestran el limitado índice de racionalidad de las escuelas, como los relacionados con: el bajo grado de coordinación y colaboración existente, normalmente, entre los docentes; la deficiente formación inicial (sólo una diplomatura para los maestros y carencia de una formación pedagógica completa y adecuada en los de secundaria) y permanente (la confianza de la Administración en unos estímulos para ella basados solamente en incentivos económicos, como si realmente la única motivación que puede movilizar de verdad a los docentes fuera su mejora económica) de los profesores; su limitado nivel de especialización y la escasa relevancia que la Administración da a ésta a la hora de delimitar la docencia que deben impartir los enseñantes, teniendo éstos que hacerse cargo, en ocasiones, de asignaturas para las cuales no tienen ningún tipo de formación específica; la carencia o precariedad de una formación especializada de los directores que éstos necesitarían para poder cumplir su función con eficacia; la existencia de diseños arquitectónicos que no responden a las características del entorno ni a las necesidades de los usuarios; en nuestro país la distribución del tiempo en períodos escolares excesivamente largos que incrementan el cansancio de los alumnos y unas vacaciones de verano demasiado prolongadas que rompen por completo el ritmo de trabajo; la carencia en muchos centros de una figura especializada en temas administrativos y burocráticos, lo que tiende a sobrecargar de este tipo de trabajo menos educativo al equipo directivo; la escasez de recursos de todo tipo así como la infratilización de éstos en muchos centros; el escaso aprovechamiento del mayor nivel de autonomía que la LOGSE ofrece para la elaboración de un diseño curricular más adaptado a las necesidades y características del contexto y del propio centro; la configuración de las plantillas de profesores más basada en los intereses individuales de los docentes que en criterios de racionalidad y adecuación de sus filosofías y praxis educativas, lo que hace muy difícil la cohesión de los profesionales que trabajan en el mismo centro; la inestabilidad de los equipos docentes en determinadas escuelas que imposibilita llegar a desarrollar proyectos educativos comunes a medio y largo plazo; la falta de tiempos, instrumentos y procedimientos para la observación y la reflexión sobre las prácticas desarrolladas tanto a nivel individual como colectivo; etc.

Es discutible, asimismo, la eficacia del funcionamiento discontinuo de la escuela, sobre todo en cuanto a lo que supone de desaprovechamiento de sus infraestructuras y recursos para la comunidad, ya que es una institución que sólo funciona durante, escasamente, 9 meses al año, 5 días a la semana y unas horas al día. Esta forma parcial de funcionar condiciona su imagen como institución y las actuaciones educativas de profesores y alumnos rompiendo, por ejemplo, con la necesaria imagen del carácter permanente de la formación o entendiéndolo erróneamente que ésta se limita a lo que se aprende dentro de las paredes de la escuela.

#### **e) Metas diversas, ambiguas y no compartidas**

Las metas de los centros educativos, a diferencia de las de otras muchas organizaciones, tienen un carácter ambiguo que permite diversas lecturas e interpretaciones. Su imprecisión facilita que pueda haber un acuerdo relativamente fácil, a nivel teórico y formal, sobre ellas, basado en formulaciones genéricas y después que cada uno –desde su filosofía educativa, perfil ideológico, intereses particulares, etc.– las entienda y aplique en la práctica como mejor le convenga. Así, una misma meta puede utilizarse para justificar conductas muy diferentes. Lo cual sirve, al mismo tiempo, para evitar el debate y la discusión sobre su auténtico contenido. De esta forma, en muchas

ocasiones, los objetivos no son mecanismos que dinamizan y orientan a la organización hacia determinadas actuaciones en consonancia con ellos. Más bien, se convierten en descubrimientos que se hacen una vez realizada una acción o tomada una decisión que nos obliga a tomar consciencia y hacer explícitas nuestras preferencias.

La vaguedad de sus metas se convierte en un serio obstáculo para los centros al generarse un alto nivel de incertidumbre en relación con ellas que tiende a crear **dificultades**: en primer lugar, para determinar las acciones que pueden facilitar su consecución; en segundo para cohesionar y comprometer a un colectivo tan diverso en aras de su consecución, ya que al ser los objetivos perseguidos tan difusos, éstos poseen un bajo poder motivador, orientador y dinamizador para el grupo. Por último, generan una imposibilidad fáctica de evaluar realmente en qué medida se lograron las metas planteadas o para que el posible logro o no de éstas se valoren de la misma forma por los diversos interagentes. Además, fácilmente nos encontramos con una **pluralidad** de ellas y distintos subsistemas y estamentos (profesores, padres y alumnos) de la organización pueden tener metas diferentes e incluso contradictorias:

“puede no ser en absoluto claro cuáles son las metas de la escuela. Diversos miembros de la escuela pueden percibir diferentes metas o atribuir distintas prioridades a las mismas metas o incluso ser incapaces de definir metas con algún significado operacional. Por lo tanto, aunque normalmente se espera que quienes trabajan en las escuelas deberían tener algún propósito común, es probable que el contexto organizacional de muchas escuelas actualmente convierta esto en algo imposible o muy difícil. Por lo tanto, los colegios se enfrentan con una ambigüedad de propósitos, con la consecuencia de que el logro de las metas que son educativas en algún sentido deja de ser central para el funcionamiento del colegio”, (Bell, 1989: 134).

Resulta difícil definir con precisión las metas formativas, entre otras razones, por la complejidad y dificultad intrínseca que supone delimitar un modelo específico de desarrollo personal para alumnos con diversas características y procedencias. En ellas se mezclan fines muy variados con grados de definición diversos que van desde muy generales hasta muy específicos, difíciles de priorizar con claridad y en los que pueden aparecer fácilmente contradicciones, tanto entre los objetivos diseñados por las diferentes sistemas de decisión como en la forma de llevarlos a cabo. La gran amplitud de las metas está relacionada con las *perspectivas muy distintas* que diferentes instancias tienen sobre el hecho educativo:

“las metas escolares son amplias; pero ¿por qué? Fundamentalmente porque están referidas al logro de algo que resulta igualmente amplio en su significado como es la educación. Lo que por educación pueda entenderse desde, por ejemplo, ámbitos del Estado, gobiernos de distintos signos políticos, partidos políticos de diferentes ideologías, sectores profesionales diferenciados y sectores igualmente heterogéneos de la población, trabajadores del sector de la enseñanza y alumnos, son cosas muy distintas” (Beltrán y San Martín, 2000: 64)

Al haber esta gran diferencia de perspectivas, los acuerdos se facilitan si se formulan de una manera tan amplia y vaga que permita que las diferentes personas y grupos puedan ver, de algún modo, reconocidos en ellas sus puntos de vista sobre estas cuestiones.

Asimismo, es muy factible que se produzca, en las actuaciones de cada día, el *predominio* de las *metas individuales* o de determinados estamentos sobre las colectivas. Esto puede verse en cuestiones como los criterios utilizados para la elección de la jornada escolar o la confección de los horarios de clase. En estas decisiones suelen pesar más los intereses de los docentes que las necesidades de los padres —a quienes pueden convenir más una jornada partida— y alumnos. También en la distribución de horarios no suelen seguirse criterios didácticos que puedan facilitar, en mayor medida, el aprendizaje de los alumnos (por ejemplo: clases donde se abordan contenidos más complejos y abstractos —como matemáticas— a primeras horas) y un mejor funcionamiento general del centro.

Otra consecuencia negativa de la falta de claridad de las metas sobre la vida de los centros, es que hace que *las tareas y actividades escolares pierdan sentido*, así:

“No es extraño que desde hace ya bastantes años los profesores se quejen reiteradamente de que los centros escolares parecen lugares de aparcamiento de los alumnos, espacios que, por otra parte, requieren de medidas cada vez más drásticas para contener contra su voluntad a unos alumnos que cada vez con mayor frecuencia se preguntan y preguntan <<¿pero esto ¿para qué me sirve?>> Ponen así de manifiesto la falta de sentido que para ellos tiene lo escolar (...) La expresión de <<no quieren estudiar>> generalmente es muy precisa: se trata justamente de eso. Los alumnos no quieren comprometerse en una tarea que les exige dedicar considerable esfuerzo y dedicación a un fin que nadie es capaz de mostrarles

¿Cómo se pretende que alguien invierta ocho o diez horas diarias durante muchos años sin decirle con claridad qué es lo que va a obtener a cambio? (...)” (Beltrán y San Martín, 2000: 74).

Por todo ello, aunque inicialmente hemos de aceptar la amplitud y pluralidad de las metas educativas, como una expresión de la diversidad de posturas y pareceres existentes en las escuelas, necesitamos concretar éstas de modo que se facilite su logro ya que, de lo contrario “nos encontraríamos con escuelas desnortadas, que no van a ninguna parte, que se mueven de un modo errático y cuyo único sentido parece encontrarse en el hecho de seguir abiertas y funcionando” (Beltrán y San Martín, 2000: 73–74).

#### **f) Intervención y tecnología de naturaleza problemática**

La función que desempeña la escuela está limitada por la presencia de un gran número de variables entre las que destaca el carácter complejo e imprevisible de los objetos con los que trabaja (las personas y sus sentimientos, creencias, cogniciones, valores, actitudes,...) o la gran variabilidad de los grupos con los que se funciona. Por ello es mucho más compleja de definir, organizar y controlar con precisión de la que puede utilizarse para el desarrollo de otro tipo de procesos productivos. De ahí que los centros padecen un alto grado de incertidumbre acerca de los medios con los que conseguir los objetivos, es decir poseen una tecnología problemática, un conjunto de **procedimientos** y una **metodología imprecisa**, inexacta. No existen sistemas de actuación, ni modos de acción claramente definidos, precisados y operativizados. Se funciona en base al “ensayo y error”, a la “improvisación”, a la “experiencia”, a la tradición, a los hábitos y a la rutina (“llevo veinte años enseñando matemáticas con este método y no me ha ido tan mal”), a las exigencias inmediatas de la práctica, de las circunstancias y de los momentos concretos, utilizando una gran

diversidad de prácticas que pueden tener una escasa conexión entre sí. Como es lógico, de todo ello no se deriva necesariamente un aprendizaje adecuado por parte de los docentes, ya que:

“Experiencia no es sinónimo de ciencia pedagógica. Algunos (profesores) han vivido muchos años en las escuelas y han aprendido muy poco sobre la práctica. Siguen con los mismos esquemas, con los mismos métodos, con las mismas actitudes. Pueden ser éstos excelentes, pero no se han visto enriquecidos por la práctica. La experiencia no es sólo el paso del tiempo en la actividad, es capacidad de reflexión, de análisis y de aprendizaje” (Santos Guerra, 2000: 107).

Tiende a existir una rutinización de las conductas y actitudes de los profesores y de las prácticas que se llevan a cabo en su interior. La tecnología es, así, difícil de revisar y de cambiar y, aparte de ser imprecisa y poco operativa, fácilmente se convierte en obsoleta.

Las *limitaciones tecnológicas* de la escuela provienen en primer lugar de la particularidad de sus propias “materias primas” y productos finales: el trabajo en la formación de seres humanos difícilmente puede reducirse a unos pasos tan precisos, operativos y repetitivos como puede ser la fabricación de un electrodoméstico en una cadena de montaje. Existe una gran diversidad de características (capacidades, destrezas, intereses, necesidades, motivaciones, etc.) entre las personas que van a ser objeto de esa formación, lo cual dificulta un tratamiento universalmente válido y aplicable para todos. Por si esto fuera poco, la práctica educativa está muy mediatizada por valores, creencias y principios ideológicos. Todos ellos llevan consigo una concepción distinta de cómo se realiza el proceso de aprendizaje, de qué objetivos perseguir y a través de qué metodología. Por último, tampoco existe una plena y adecuada comprensión de todos los principios y variables que regulan el proceso de enseñanza-aprendizaje, nuestro conocimiento de todos esos factores aún es limitado.

Es muy factible que se produzca una *falta de conexión* entre los *finés* perseguidos y los *medios* utilizados para conseguirlos. Así, las actividades escolares se reducen, muchas veces, a un cúmulo de tareas inconexas que los alumnos ejecutan sin tener muy claro el por qué y el para qué de su realización. De ahí que los resultados obtenidos de este proceso sean difíciles de conectar con los objetivos pretendidos. A ello se une la dificultad de determinar con precisión el modelo de profesor y el tipo de actuaciones concretas que éste debe asumir ya que, dado el carácter difuso de esta institución y la complejidad de la realidad escolar, se necesitan personas que sean capaces de desenvolverse adecuada y eficazmente, de un modo flexible y contextualizado, en la ambigüedad. También se requiere la existencia de otros profesionales que complementen el trabajo de los docentes. Esta situación, referida al *proceso de enseñanza*, se sintetiza en las siguientes palabras:

“Con frecuencia, los profesores no están seguros sobre lo que quieren que sus alumnos aprendan, sobre lo que los alumnos han aprendido o sobre y cómo, si lo hay, el aprendizaje se está llevando a cabo actualmente. El proceso de aprendizaje es inadecuadamente comprendido y, por lo tanto, los alumnos pueden no estar aprendiendo efectivamente, mientras la tecnología básica disponible en las escuelas con frecuencia no se comprende porque sus intenciones son sólo vagamente reconocidas (...) por lo tanto, puesto que la tecnología relacionada es tan confusa los procesos de enseñanza aprendizaje son oscurecidos por la ambigüedad” (Bell, 1980: 188).

Nos encontramos, así, con que no existen procedimientos ni métodos estandarizados que nos den la solución a determinados problemas. Tampoco hay un conocimiento claro y definitivo sobre la mejor manera de impartir docencia, teniendo en cuenta los distintos condicionantes personales, contextuales y sociales existentes en una situación determinada. De aquí se deriva la imposibilidad de tratar de definir y elaborar la tecnología escolar exclusivamente a través de directrices formales. En su lugar, la valoración de cada método y cada técnica, de su aplicabilidad, sus funciones y disfunciones, etc. ha de ser algo basado en la colaboración y el diálogo abierto entre docentes, como resultado de sus experiencias y reflexiones personales.

### **g) Tendencia a presentar resistencia al cambio**

La escuela es una institución que tiene series dificultades a la hora de embarcarse en cambios profundos de su dinámica y estructura. Tiende a caer en la inercia y la rutina, manteniendo su funcionamiento y organización interna básica con independencia de cuales sean las demandas o presiones del sistema social. A veces efectúa pequeñas reformas de tipo cosmético o superficial que afectan sólo a cuestiones secundarias en relación con su vida, limitándose a ligeras variaciones de tipo burocrático. Esta tendencia proviene tanto de factores **externos** como internos de las propios centros.

Entre los primeros podemos incluir las presiones del entorno sociocultural y los *condicionantes de la política administrativa*, que tiende a: funcionar de una manera centralizada, implementando los cambios de arriba a abajo y sin tener en cuenta las perspectivas, necesidades e intereses de los protagonistas e incluso, a veces, sin informar adecuadamente de ellos, practicando una especie de nuevo “despotismo” en el que parece recuperarse el viejo lema de “todo para el pueblo pero sin el pueblo” aplicándose a las instituciones educativas; se planifican las reformas, en muchas ocasiones, sin dotar los recursos necesarios para llevarlas a cabo, sin contar con especialistas externos bien formados que apoyen y estimulen las innovaciones, sin atender a los condicionantes organizativos que pueden facilitar o limitar su aplicación y sin evaluar la eficacia de su implementación. Además, las innovaciones son más difíciles de llevar a cabo con una política raquítica de formación y perfeccionamiento de los profesores, escasamente relacionada con las demandas y necesidades reales de los centros e incentivada sólo por criterios económicos. A ello ayuda la falta de un control adecuado sobre los procedimientos utilizados y los resultados obtenidos por las escuelas, que nunca las obliga realmente a detectar sus disfunciones y esforzarse por corregirlas, para lograr un funcionamiento más eficaz.

En cuanto a los factores **internos** podemos señalar tanto aquellos relacionados indirectamente con *la organización del propio centro* como con algunas características particulares de los profesores. Entre los primeros podemos apuntar a la propia cultura celularista de éste que limita el intercambio colaborativo y las posibilidades de aprendizaje a través del feed-back y el intercambio mutuo entre los docentes. Convirtiéndose, además, en una seria limitación de las posibilidades de cambio, ya que la elevada autonomía de los profesores y las aulas, así como su escaso nivel de interdependencia, hace que una innovación pueda penetrar en una clase mientras que las restantes continúan completamente impermeables a ella. También afecta la carencia de mecanismos institucionales y de tiempos dedicados a la revisión de las prácticas desarrolladas en su interior. Otra variable que influiría es la ambigüedad de sus metas y las dificultades para evaluar

la calidad del producto educativo. Por último, el tamaño excesivo de muchos centros dificulta la implementación del cambio dada la dificultad de atender, en esta situación, a un gran número de alumnos, respetando al mismo tiempo su diversidad y haciendo mucho más complicada la movilización de la gran cantidad de variables y personas implicadas. Al aumentar el tamaño suelen incrementarse también las dificultades para llegar a acuerdos entre las personas, así como la rigidez del funcionamiento de la institución.

Ante este cúmulo de inconvenientes y factores de resistencia, incluso profesores inquietos, preocupados por la innovación y la mejora pueden ver sus buenos propósitos anulados, ya que, como señala Santos Guerra (1987: 72): “si éste tiene una voluntad decidida, una preparación rigurosa y un elevado interés, puede estrellarse contra el muro organizativo, contra la rigidez de la institución, contra la rutina administrativa. Este desajuste entre el voluntarismo del individuo y el inmovilismo institucional no solamente perjudica al desarrollo de los programas de innovación, sino que derrumba al protagonista del cambio, ya que acabará entregado a la pasividad, al escepticismo y, probablemente, a la frustración”

En relación a las *características individuales* de los *profesores* que favorecen esta resistencia a las innovaciones podemos apuntar variables como: la comodidad, el miedo y la inseguridad ante el cambio; el divorcio existente entre la teoría y la práctica; la deficiente formación inicial y permanente que lleva a la carencia de un apoyo científico adecuado capaz de proporcionar estrategias e instrumentos eficaces para el cambio; la falta de observación, reflexión y autocritica sobre las propias actuaciones, tanto individuales como colectivas; el escepticismo ante las posibilidades de mejora; el desánimo; la rutinización de las prácticas; el corporativismo docente que puede llevar a ocultar o disculpar los posibles errores cometidos por los colegas o a defenderse de las críticas de padres y alumnos, sin detenerse a verificar si tienen algún tipo de fundamento y detectan la existencia de una situación realmente problemática; la inercia proporcionada por la condición de funcionario, con trabajo estable y garantizado de por vida independientemente de la forma en que se funcione y de los resultados que se consigan; la falta de recompensas adecuadas para la innovación; la tendencia al conformismo y al conservadurismo que puede llevar a la pasividad; etc.

Por todo ello, en muchas ocasiones, los **cambios** son solamente **burocráticos** o se convierten en simples variaciones **superficiales** que afectan a las denominaciones de las cosas sin transformar realmente su núcleo básico. O, aún peor, limitándose a introducir un mayor volumen de trabajo al que no se le ve utilidad, como suele suceder con los documentos de centro, lo cual puede provocar una mayor frustración y desencanto entre los docentes. Así, la escuela se convierte en una institución que cambia con lentitud, que normalmente va a remolque de los cambios sociales y con grandes dificultades para dar una respuesta ágil, clara y decidida a las variables demandas del ambiente y a la evolución de su propia clientela.

Aquí damos por finalizada la exposición de estas características de los centros educativos como organizaciones, que se complementará con la presentación de las siete restantes en el siguiente número de esta revista.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BALL, S. (1989):** *La micropolítica de la escuela*. Barcelona/Madrid, Paidós/MEC.
- BATES, R. et alii (1989a):** *Teoría crítica de la Administración Educativa*. Universitat de València.
- BATES, R. (1989b):** *Administración de la Educación: hacia un proceder crítico*. En T. HUSEN y T. N. POSTLETHWAITE (Drs.): *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona, MEC/ Vicens Vives, pp. 42–51.
- BELL, L. A. (1980):** “The School as an Organization: a Re–Appraisal”. En *British Journal of Sociology of Education*, 1(2), pp. 183–192.
- BELL, L. (1989):** “Ambiguity Models and Secondary Schools: a Case Study”. En T. BUSH (Ed.): *Managing Education: Theory and Practice*. Milton Keynes, Open University Press
- BELTRÁN, F. y SAN MARTÍN, A. (2000):** *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid, Morata.
- BLASE, J. (Ed.) (1991):** *The Politics of Life in Schools. Power, Conflict an Cooperation in Educational Organizations*. Newbury Park: California, Sage.
- BOLMAN, L. y DEAL, T. (1989):** *Modern Approaches to Understanding and a Managing Organizations*. San Francisco: California, Jossey–Bass, 9ª edición.
- COHEN, M. D.; MARCH, J. G. y OLSEN, J. P. (1972):** “A Garbage can Model of Organizational Choice”. *Administrative Science Quarterly*, 17, pp. 1–25.
- COHEN, M. D. y MARCH, J. G. (1986):** *Leadership and ambiguity: the American College President*. New York, Carnegie Foundation.
- ETZIONI, A. (1972):** *Organizaciones Modernas*. México, UTEHA.
- FOSTER, W. (1984):** “Toward a Critical Theory of Educational Administration”. En T. SERGIOVANNI y J. CORBALLY (Eds.): *Leadership and Organizational Culture*. Chicago, University of Illinois, pp. 240–259
- FOSTER, W. (1986):** “A Critical Perspective on Administration and Organization in Education”. En K. A. SIROTNIK y J. OAKES (Eds.): *Critical Perspectives on the Organizations and Improvement of Schooling*. Boston, Kluwer–Nijhoff, pp. 95–130
- GONZÁLEZ, Mª. T. (1987):** “La escuela como organización: algunas imágenes metafóricas”. *Anales de Pedagogía*, (5), pp. 27–44
- GONZÁLEZ, Mª. T. (1990):** “Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas”. En *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, 1990.
- GREENFIELD, T. B. (1978):** “Reflections on Organizational Theory and the Truths of Irreconcilable Realities”. *Educational Administration Quarterly*, 14 (2), pp. 1–23.
- GREENFIELD, T. B. (1980):** “The Man Who Comes Back trough the Door in the Wall: Discovering Truth, Discovering Self, Discovering Organizations”. *Educational Administration Quarterly*, 16 (3), pp. 26–59.
- GREENFIELD, T. B. (1992):** “Teorías de la Organización Educativa: una perspectiva crítica”. En T. HUSEN y T. N. POSTLETHWAITE (Drs.): *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona, MEC/ Vicens Vives, pp. 5516–5526
- HARGREAVES, A. (1996):** *Profesorado, cultura y Postmodernidad*. Madrid, Morata.
- HOY, W. K. (1982):** “Recent Developments in Theory and Research in Educational Administration”. *Educational Administration Quarterly*, 1(18), pp. 1–11.
- HOYLE, E. (1988):** “Micropolitics of Educational Organizations”. En A. WESTOBY: *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes, Open University Press
- ILLICH, P. (1976):** *La Sociedad desescolarizada*. Barcelona, Barral, 3ª edición.

- MEYER, J. W. y ROWAN, B. (1977):** "Institucionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony". *American Journal of Sociology*, 83 (2), pp. 340-363
- MEYER, J. W. y ROWAN, B. (1978):** "The Structure of Educational Organizations". En J. W. WEYER y cols.: *Enviroments and Organizations: Theoretical and Empirical Perspectives*. San Francisco, Josey-Bass.
- MEYER, J. W. y SCOTT, W. R. (Eds.) (1992):** *Organizational Environments: Ritual and Rationality*. Newbury Park: California, Sage.
- ORTON, J. y WEICK, K. E. (1990):** "Loosely Coupled Systems: a Reconceptualization". *Academy of Management Review*, 15 (2), pp. 202-223.
- PFEFFER, P. (1978):** "The Micropolitics of Organizations". En J. W. WEYER y cols.: *Enviroments and Organizations: Theoretical and Empirical Perspectives*. San Francisco, Josey-Bass, pp. 29-50.
- REIMER, E. (1986):** *La Escuela ha muerto*. Barcelona, Labor, 2ª edición.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1987):** "Organización escolar e investigación educativa". *Investigar en la escuela*, 2.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1997):** *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Archidona (Málaga), Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000):** *La escuela que aprende*. Madrid. Morata.
- WEICK, K. E. (1976):** "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems". *Administrative Science Quartely*, 21 (1), pp. 1-19.
- WEICK, K. E. (1985):** "Sources of Order in Underorganized Systems: Themes in Recent Organizational Theory". En Y. S. LINCOLN (Ed.). *Organizational Theory and Inquiry. The Paradigm Revolution*. Beverly Hills: California, Sage, pp. 106-136
- ZUCKER, L. G. (1987):** "Institutional Theories of Organization". *Annual Review of Sociology*, 13, pp 443-464.