

III. EPISTEMOLOGIA DE DIMENSIONS PEDAGÒGIQUES

EL OBJETO DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Joaquín Gairín Sallán
Universidad Autónoma de Barcelona

RESUMEN

La revitalización que en los últimos años está adquiriendo en nuestro país la Organización Escolar obliga a plantearse desde dimensiones actuales su objeto de estudio y sus relaciones con otros ámbitos de reflexión. La ampliación del concepto de escuela a realidades de educación no formal, la incorporación de otros criterios organizativos más allá del establecido de la eficacia y la diferenciación de esta disciplina con otros saberes colaterales constituyen ámbitos de reflexión en el presente artículo.

ABSTRACT

The revival that in the last years is acquiring in our country the School Organization oblige to implant from present dimensions your study of subject and yours relations with other reflexion of ambits.

The extensión of the school concept to realities of no-formal education, the incorporation of the other organizative criterions further away to established of the efficacy and the diferenciation of this discipliny with other colateral knows constitute reflexion of ambits in the present article.

1. UNA ACOTACIÓN DE PARTIDA

La Organización Escolar referencia para nosotros desde una dimensión operativa al *estudio de la interrelación más adecuada de los elementos que intervienen en una realidad escolar con vistas a conseguir la realización de un proyecto educativo.*

La conceptualización realizada nos parece que supera en su formulación otras expresiones de diferentes autores, a la vez que incorpora una visión actual de la escuela y la organización. Su análisis nos permite realizar algunos comentarios:

a) Se contempla abiertamente los definidores de una organización. Expresamente se habla de conseguir una mejora educativa, con lo que se caracteriza el objetivo prioritario que ha de regir la organización. Pero también, e indirectamente, hablamos de estructura y sistema relacional cuando manifestamos que hay una interrelación de elementos.

Nos apartamos así de definiciones como la de Rufino Blanco y Hernández Ruíz y la de tantos otros que, aunque recogen explícitamente la necesidad de una ordenación respecto a la finalidad educativa, no matizan la importancia de conseguir mejores resultados, con lo cual se pierde el sentido de perfeccionamiento constante que implícitamente se da en el término organización y que es el que le da un sentido dinámico.

Por otra parte, la consideración de elementos, en referencia a los ya mencionados y a los recursos humanos, materiales y funcionales, que se menciona supera conceptualizaciones anteriores, reductoras del término de organización escolar a la mera ordenación de elementos materiales o a la estructuración de puestos y personas.

Destacamos, también, que el objeto de estudio de la organización no es el análisis de los elementos en sí mismos (profesor, alumnos, espacio, etc.), sino en su perspectiva organizacional; esto es, en su interrelación con los demás elementos y en función del objetivo planteado.

b) Hablamos de realidad escolar y no de escuela para enfatizar más nuestro concepto de escuela como lugar para el aprendizaje sistemático. La organización escolar comprende por tanto el análisis de realidades formales y no formales siempre que en ellas haya un proceso sistemático de intervención educativa.

Participar del concepto de realidad escolar mencionado supone discrepar de la visión restrictiva de Del Pozo (1978), cuando considera como objeto de la Organización Escolar a «la escuela o institución educativa como lugar donde se realiza la educación formal...»

Por otra parte, la realidad escolar queda definida y enmarcada en realidades más amplias con las que mantiene variadas relaciones. En tal sentido, abarca tanto el intorno como el entorno escolar en cuanto influye en aquél.

La atención a las instituciones escolares como sistemas abiertos es algo no cuestionado. Sin embargo, durante mucho tiempo su relación con el entorno ha sido mínima y posiblemente la causa de las críticas que se han hecho a su funcionamiento y resultados. La sociedad actual reclama un nuevo status y exige una mayor relación al ser consciente de la importancia que la educación tiene. Además, la evolución de la misma realidad educativa deriva hacia una mayor colaboración y participación. Exige, todo ello, la necesidad de contar en los procesos organizativos con los factores del entorno y de integrarlos con los del intorno en una realidad global.

c) Entendemos la organización escolar como ordenación de realidades específicas y rechazamos el sentido suprainstitucional que algunos autores, como Arturo de la Orden, quieren darle. Para este autor, «... la organización escolar hace referencia a dos niveles: por un lado, al sistema educativo formal en su conjunto y, por otro, al centro docente que constituye un subsistema organizativo semiautónomo» (1986:327). Como luego estableceremos, se puede perfectamente diferenciar entre Administración y Organización en función de sus diferentes elementos y sin que ello presuponga una falta de relación.

Es preciso, pues, evitar desviar el estudio de la Organización escolar a ámbitos que no le corresponden y que, por otra parte, no son considerados propios por la mayoría de los autores. Como el mismo Arturo de la Orden reconoce (1986:327): «Generalmente, la literatura pedagógica sobre el tema se orienta hacia la organización del centro escolar, considerando la estructura y organización del sistema educativo como un marco de referencia».

2. LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR EN EL CONJUNTO DE ESTUDIOS Y DISCIPLINAS. ALGUNAS RELACIONES

Obviando el estudio exhaustivo de la multiciplidad de relaciones que la Organización Escolar mantiene, nos centraremos en el análisis de los aportes de estudios y ciencias colaterales con los que a veces se confunde o se quiere identificar.

2.1. La organización escolar y la Didáctica

Didáctica, Organización escolar y Orientación educativa mantienen una relación considerada por Ferrández (1985:56) como «subordinada y subordinante». Partirá la Organización Escolar unas veces de los planteamientos teóricos y normativos de la Didáctica y de la Orientación educativa; pero, otras, delimitará esos planteamientos a través de su propia normativa, ajustada por esencia a las posibilidades prácticas, y, en tal sentido, influirá en ella introduciendo normativa y planteamientos clasificadores. «Por ello esos tres tratamientos Pedagógicos tienen que caminar al unísono y siempre bajo el planteamiento educativo de la Pedagogía General».

La Orientación, sea personal, escolar o profesional, determina planteamientos curriculares específicos cuyas consecuencias organizativas son evidentes. La modificación de los grupos de aprendizaje, la creación de estructuras de apoyo, la generación de horarios específicos, la modificación de funciones de órganos y personas o la delimitación de prioridades organizativas serían algunos ejemplos organizativos al respecto. Por otra parte,

la puesta en funcionamiento del Departamento de Orientación, el establecimiento de tutores o la incorporación de especialistas en orientación pueden ser algunos ámbitos de actuación específica de las instituciones escolares que posibilitan los procesos de orientación tanto en el ámbito instructivo como en el educativo.

Bajo planteamientos similares parece evidente la relación íntima que se establece entre Didáctica y Organización Escolar. Al decir de Antúnez (1985: 34-35):

«Si bien el objeto formal de esta última no es la instrucción ni los procesos de enseñanza-aprendizaje, preocupación de la Didáctica, sí que es cierto que tales procesos se realizan en instituciones educativas —casi siempre en centros escolares— condicionados en su funcionamiento por la acción del conjunto de elementos personales, materiales y funcionales que las integran».

La relación entre las disciplinas que tratamos excluyen, por tanto, para nosotros las posturas que entienden que entre ambos ámbitos hay tan sólo una mera formalización potenciada por la estructura actual por Áreas de Conocimiento nacida del Boletín Oficial del Estado.

No obstante, tampoco nos podemos identificar con algunos autores que realizan una cuasi-asimilación de la Didáctica y la Organización Escolar o llegan a considerar a ésta como un objeto de estudio de la Didáctica. En tal sentido, Zabalza (1987:59) señala:

«Lo institucional y la estructura organizativa no sólo son-actúan como *contexto* (esto es como característica general que define el marco en que los fenómenos humanos se producen y desde la que hay necesariamente que contemplarlos) sino como *texto* (esto es, como objeto de estudio, como hecho social en el que interviene) de la Didáctica. Desde ambas perspectivas el tomar en consideración la *institución* y la *dinámica organizacional* como componente fundamental del objeto de estudio de la Didáctica me parece una condición epistemológica necesaria a la hora de diseñar nuestra disciplina en el marco de las Ciencias Humanas».

La realización del proceso de enseñanza-aprendizaje en un marco organizativo no justifica para nosotros el que su estudio deba de ser objeto de la Didáctica, pues bajo ese prisma generoso se podría plantear que también es Didáctica la Orientación e incluso la Pedagogía y, por qué no, las Ciencias de la Educación.

Lo que sí es sugerente del planteamiento de Zabalza es la conexión que hace de ambas realidades. Partiendo de la consideración de las organizacio-

nes como realidades psicosociales, el autor hace varias consideraciones desde la perspectiva de la Didáctica que recogemos sintéticamente (Idem: 62-66):

1. La bidimensionalidad, doble nivel, existente en las organizaciones supone diferentes posibilidades de actuación:

- a) En el plano formal, estructural y en cierta manera prescriptivo las posibilidades de actuación dependerán del papel otorgado (espacio competencial) dentro del organigrama.
- b) En el plano dinámico habrá que diferenciar entre el nivel y componentes explícitos del juego relacional y los componentes con dimensión implícita en ese juego. Penetrar allí supondrá un esfuerzo de análisis de indicadores y pistas contextuales y sus consiguientes modelos metodológicos.

2. Habrá que considerar también que las instituciones se producen en el seno de una historia y tienen, a su vez, su propia historia. La cultura organizativa incidirá desde esa perspectiva en la dialéctica homeostasis-cambio.

3. Los componentes materiales de las organizaciones definen las condiciones de funcionamiento y afectan tanto al producto que la organización ha de obtener como a los recursos de los que disponen o al marco espacial en que opera. Sin embargo, la intervención didáctica debe conocer además el funcionamiento y las situaciones relacionales reales que resulten significativas para definir la identidad social de la organización. Debe suponer analizar las situaciones objetivas no sólo en lo que tienen de objetos, recursos o condiciones materiales sino también en lo que implican como objetos transaccionales o como unidades sistémicas.

4. Conocer e intervenir sobre realidades organizativas presupone considerar su carácter de sistemas abiertos y, en tal sentido, bidireccionales.

El conjunto de consideraciones señaladas inciden epistemológicamente en dos ámbitos claves de la Didáctica: el conocimiento de los sistemas organizativos^[1] y la actuación sobre ellos. Aproximarse a las realidades socio-humanas de las organizaciones exige la utilización de modelos más cualitativos y abiertos que

«... se complementan con procesos más controlados y «duros» del análisis de la realidad sin desconsiderar por ello su carácter dinámico y evolutivo» con el objetivo de un conocimiento centrado más en la comprensión que en la explicación y evitando procesos de simplificación y considerando las pers-

[1] Lo organizativo tiene aquí un sentido amplio y aunque no quede expresamente definido por el autor hay que entenderlo como contexto donde se realiza la intervención didáctica. Se refiere, por tanto e indistintamente, a ámbitos organizativos diferentes: aula y/o centro escolar.

pectivas en las que nos situamos. El ámbito de intervención, por otra parte, queda limitado por la posición que se ocupa en el organigrama y como proceso sistémico queda influenciado por quien interviene y por el conjunto de componentes de la situación sobre la que se interviene. (Idem: 67-80).

Para Pozo Pardo, la Organización Escolar y la Didáctica se relacionan no sólo por ser ambas partes de la Pedagogía institucional, sino por razones específicas:

- «1. Desde el punto de vista del objeto, ambas tienen que ver con la enseñanza, instrucción, aprendizaje, preocupándose las dos de este medio educativo.
2. Desde el punto de vista del método, pueden ser consideradas como conocimientos metódicos». (1978: 25).

Bajo el primer supuesto, las diferencias son obvias. La Organización provee medios para conseguir favorecer el acto didáctico, pero no lo produce, mientras que la Didáctica lo tiene como objeto propio del estudio. Por otra parte, desde el punto de vista metódico, en la Didáctica la ordenación se refiere a actividades docentes y discentes y tiene un carácter dinámico, mientras que la ordenación organizativa abarca elementos de todo orden y tiene un carácter más estático.

Analiza también la relación comentada el profesor Ferrández (1985: 60-61). Coincidimos con él cuando señala que la Organización Escolar es siempre posterior a los diseños pedagógicos en los que entra el plan didáctico pero mantenemos nuestras reservas cuando afirma que existe una interrelación de dependencia de ésta respecto a la Didáctica.

El ámbito de lo pedagógico como marco general debe ser anterior a la Organización Escolar en función del propio sentido de la Pedagogía como elemento de síntesis y de la Organización Escolar como organización específicamente referida a una determinada realidad. De forma contraria, la Organización Escolar sería la estructura de carácter científico que regiría la acción educativa y en tal sentido la planificación educativa general no podría realizarse sin haber definido las normas que relacionan los medios humanos, materiales y funcionales que se quieran dedicar al proceso educativo. No admitir esa subordinación sería olvidar el sentido instrumental que deben tener las organizaciones y convertirlas en fines.

Un panorama más complejo observamos si descendemos al ámbito relacional de la Didáctica y la Organización Escolar. Parece conveniente distinguir a este nivel los ámbitos formal y no formal. En este último la estructura organizativa no queda previamente determinada por ninguna normativa externa, por lo que se puede señalar claramente que lo didáctico precede a

lo organizativo; primero se piensa en el plan didáctico y, posteriormente, se estructura el marco organizativo que lo ha de posibilitar.

El ámbito formal presupone, por el contrario, una realidad estructurada más o menos en función de las necesidades del sistema educativo y conformada con vicios y virtudes de la situación histórica vivida. En ese marco se hace difícil defender sin grandes matizaciones la primacía de cualquier planteamiento didáctico. Si éste es realmente innovador será inviable en la práctica, como puede comprobarse si se analiza la falta de arraigo que en nuestra realidad han tenido modelos didácticos individualizados o socializados. Antes bien, el planteamiento didáctico deberá ser realista y considerar las posibilidades organizativas existentes en la realidad que se quiere estructurar, no olvidando la factibilidad de cambio en lo social y económico, en lo biológico o en lo psicológico.

Pero tampoco parecen claras algunas de las prioridades señaladas en función del marco formal o no formal considerado. Recuérdese al respecto la incidencia que pueden tener *a priori* y *a posteriori* el presupuesto, el horario o el número y calidad de los espacios disponibles.

Acomodar la organización al diseño instructivo elaborado previamente sólo parece posible en el marco reducido del aula y aún aceptando algunas limitaciones. Fourcade (1979) presenta al respecto distintos modelos de disposición física de los elementos personales y materiales del aula en función de la estrategia metódica usada. Sin embargo, se resuelve parcialmente el tema pues la organización de la clase es tan sólo y no exactamente un reflejo del modelo organizativo imperante en una institución escolar.

Justificamos por todo ello la complementariedad que ha de presidir las relaciones entre Didáctica y Organización Escolar. Partiendo cada una de su identidad y especificidad han de tender en un plano de igualdad a una acción integradora y eficaz. Al decir de Fernández Huerta (1973: 18), ambas ciencias se «anastomosan», sobre todo en la vertiente más escolar de la Didáctica.

Como ya recalcan García Hoz y Medina:

«La Organización escolar ni es un factor prefigurador de la enseñanza institucionalizadora, ni tampoco un apéndice de una teoría de la enseñanza, sino un conjunto sistematizado de normas y de prescripciones, con entidad propia, de elementos que intervienen también en las finalidades de la institución escolar el núcleo diseccional que los aglutina y los unifica en un objetivo común». (1986: 29)

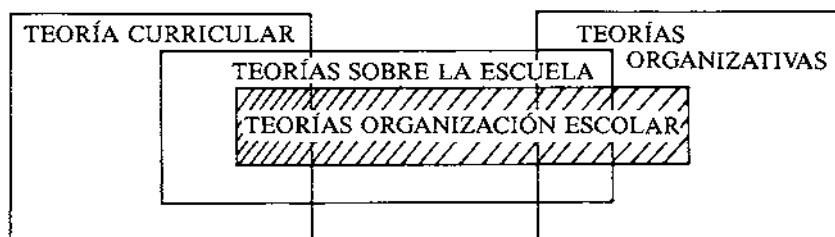
2.2. La Organización escolar y otros saberes

Sea la Organización Escolar considerada como ciencia, tecnología o «praxis», su desarrollo queda condicionado por realidades en las que fácilmente pueden identificarse connotaciones de carácter socio-cultural, político, administrativo o legislativo. De ellas se derivan relaciones de dependencia o independencia que parece necesario abordar en la clarificación del objeto propio de la disciplina que abordamos.

En una primera referencia general cabe señalar que también corresponde a la Organización Escolar el estudio del *curriculum*. Hay en él dimensiones organizativas que a menudo se olvidan y que por ello son causa indirecta del fracaso de múltiples innovaciones. Hablar de *curriculum* supone cuando menos hacer consideraciones didácticas y organizativas. Como ya señalara A. de la Orden (1986):

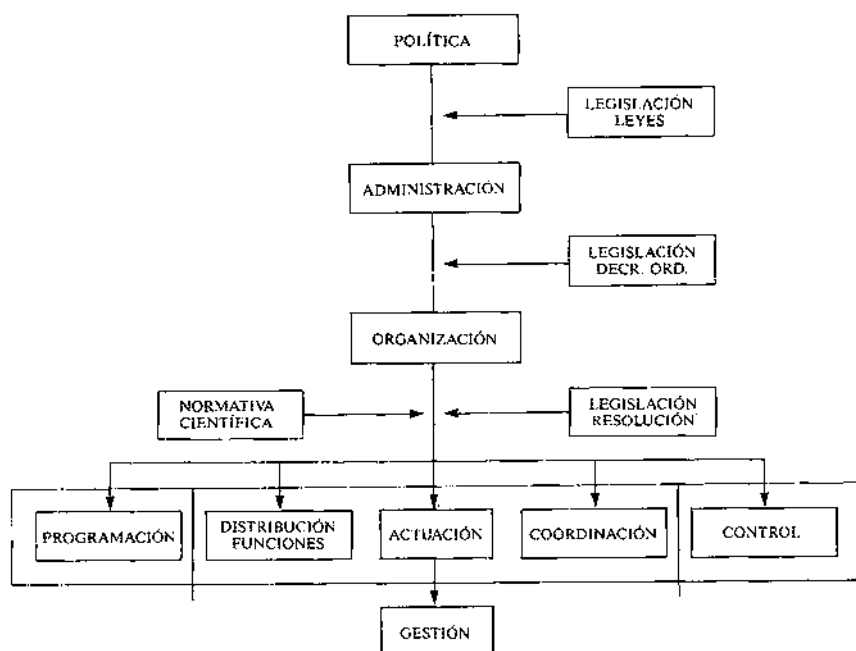
«El *curriculum* describe coherentemente el conjunto interrelacionado de supuestos teóricos, contenidos y procesos instructivos y el marco organizativo, considerados necesarios y suficientes para lograr unos resultados educativos socialmente valiosos y deseables» (Pág. 86).

No obstante, la Organización Escolar supera en algunos aspectos el marco curricular como sucede, por ejemplo, cuando se dimensiona en el estudio de las funciones organizativas o cuando abandona el marco de la organización estrictamente académica. Las relaciones establecidas pueden ser recogidas básicamente en el siguiente esquema.



Esquema 1: Relaciones en el marco del desarrollo teórico.

De una manera más específica, podemos establecer diferencias entre aspectos como Política, Administración, Supervisión, Organización o Gestión, partiendo para ello del Esquema n.º 2.



Esquema 2: Subordinación de ámbitos de estudio.

Considerada la «Política» como actividad de poder dirigida a la realización coactiva de un orden jurídico de convivencia social o como actividad dialéctica sobre la «instancia de poder» es fácil reconocer la relación existente entre los sistemas escolares y la opción político-educativa. Como señalan García Hoz y Medina (1986: 23): «Contextos políticos totalitarios y represivos, por ejemplo, difícilmente pueden alentar sistemas de organización escolar flexibles, con trasfondos personalistas y creativos.

La *Política* condiciona, pues, las posibilidades organizativas de los centros escolares cuando define más o menos restrictivamente el conjunto de objetivos tendencia («politics») de la vida social en el ámbito educativo. No podemos por ello concluir que la Organización Escolar depende de la Política pues sería tanto como admitir que ésta sería su fuente de fundamentación. Desde nuestra perspectiva la Política educativa incide en la organización escolar en el ámbito de la *praxis* pero no determina su condición de tecnología y aún menos su carácter científico.

También pueden diferenciarse los ámbitos mencionados por la amplitud de su actuación. Sirva al respecto la aclaración de Lourenço Filho:

«Hay hechos y situaciones que se producen *en una sola clase*, bajo la responsabilidad de un solo docente; *en una escuela importante*, con muchas clases y maestros, un director y auxiliares; *en grupos de escuelas*, articuladas por servicios generales de manutención, orientación y control, ya sean dichos grupos de carácter reducido, tales como un *distrito escolar*, o de carácter más amplio, tales como un *sistema local, regional o nacional de enseñanza*». (1974: 8).

La Política educativa tendrá por objeto los contextos más amplios (los tres últimos) incidiendo la organización en los relativos a un centro escolar independientemente de su nivel de complejidad.

Por otra parte, la Política educativa es un estudio previo a la legislación y queda sujeta por ésta una vez aprobada; mientras que la Organización de instituciones escolares siempre se da en un marco normativo establecido.

La Política educativa incide en la realidad a través de la *Legislación escolar* y se apoya para su realización en la estructura del Estado. Sin que haya de considerarse que el poder político y el Estado conforman una misma realidad, aquel intenta solucionar los problemas que plantea la convivencia en la sociedad fundamentalmente a través de dos actuaciones: a) normar y regular conductas para la solución de esos problemas (Derecho) y b) realizar las intervenciones consideradas necesarias a tal fin (Administración).

Los significados que desde el punto de vista técnico tiene «administración» son variados como ocurre en relación al término «organización». Podemos hablar de administración como *conjunto de órganos* de dirección y gestión (Administración pública), como *actividad* (conjunto de operaciones o tareas propias de la entidad), como *acción de gobierno* (dictado y aplicación de disposiciones de interés público) o como *metodología de acción* (conjunto de técnicas para la consecución de objetivos).

Pero, sea cual sea el sentido considerado, si nos referimos a la Administración Educativa desde la perspectiva europea^[2], reconocemos en ella un sentido jurídico-político muy conectado a las líneas de acción de la Política educativa y referido fundamentalmente a las acciones macroestructurales del sistema educativo. Por el contrario, la Organización Escolar queda reducida al ámbito de la institución específica, tiene una dimensión técnico-pedagógica de la que carece la otra y no está supeditada a la Política educativa.

Hablamos de una dimensión técnico-pedagógica como diferenciadora entre la Organización Escolar y la Administración educativa. No queremos con ello señalar que las actuaciones en Administración educativa sean siempre subjetivas; en su definición se consideran, aunque no necesariamente las aportaciones de la planificación y de la supervisión escolar.

Entendida la *Planificación escolar* como la actividad que tiene por objeto facilitar la adopción de decisiones a nivel macroescolar, hoy no es posible realizar una planificación ambiciosa sin contar con una estrategia política básica, pero tampoco son imaginables actuaciones políticas sin considerar previamente las alternativas instrumentales posibles. (PAILLET, 1974).

Se señala consiguientemente la relación entre la planificación y la política, reconociendo implícitamente que su actuación es, por tanto, externa aunque no ajena al marco escolar.

Nada tiene que ver, por tanto, directamente con la Organización Escolar, situándose la Planificación al mismo nivel macroestructural de la Administración y pudiéndose considerar desde algunas perspectivas como una de sus fases fundamentales. También la amplitud geográfica puede considerarse en este caso como un criterio diferenciador.

Viene también unida a los ámbitos de la Política y de la Planificación educativa, la *Supervisión escolar*. Esta con la Planificación pueden ser consideradas como instrumentos de la Administración educativa, pudiéndose diferenciar entre sí según el espacio de actuación: la Planificación incide en realidades macroestructurales más amplias, mientras que la Supervisión lo hace en otras de carácter más específico.

Las relaciones entre *Legislación* y Organización son variadas pero pueden ser reducidas fundamentalmente a dos ámbitos. Por una parte, hay que entender a esa variable como «*el conjunto de normas imperativas que crean o definen aquellas situaciones concretas en que la política educativa pretende que se desarrolle la educación*» (GARCÍA HOZ y MEDINA, 1986:28). En tal sentido, la normativa contenida en el Derecho educativo no se refiere a la

[2] Las connotaciones que se asignan a los términos de Administración y Organización dependen del contexto socio-cultural donde se utilizan. Así, por ejemplo, las producciones anglosajonas utilizan el término Administración bajo los mismos criterios con que en nuestro contexto y en gran parte de Europa se identifica el término Organización.

educación en sí misma sino a las situaciones en que ha de desenvolverse, que quedan definidas de acuerdo a la concepción de educación y de sociedad que se utilice.

La legislación, por otra parte, y en sentido más general la normativa que incide en las instituciones escolares, puede ahogar en la práctica la capacidad organizativa de los centros si supone una reducción de su autonomía. El binomio autonomía-normativa, que ya fuese presentado por Ferrández (1984) y por mí considerado al hablar del Reglamento de Régimen Interior (Gairín, 1986) es una realidad bien patente que hay que considerar.

La diferenciación entre Organización y *Gestión* queda clara cuando se consideran las funciones que implica la actividad organizativa. Ricardo Riccardi en su texto de «*Organización y Formación*» enumera las siguientes:

1. Programación.
2. Organización o Distribución de tareas.
3. Actuación.
4. Coordinación.
5. Control.

En relación a ellas cabe precisar previamente dos aspectos:

a) Organizar no es una actividad única, sino un proceso cíclico con fases diversas y complementarias. Hablaremos de organización cuando todas las funciones se realicen, independientemente de que hayan sido o no distribuidas y de que las asuman personas individuales, equipos o colectivos numerosos.

b) Aunque el propio Riccardi y otros autores identifican puntualmente la función de organización con la de distribución de tareas, el sentido que en ese contexto tiene no es el general que los mismos autores y yo mismo damos. Se infiere aquí una acepción relacionada con una actividad concreta y puntual y podría identificarse sinónimamente con organización de actuaciones, más que con organización de realidades complejas.

Retomando las funciones mencionadas y analizando su sentido, podemos caracterizar alguna de ellas. Así, organizar implica, en primer lugar, decidir con anticipación los objetivos a alcanzar, prever los recursos que será necesario movilizar y concretar en el tiempo las actuaciones. En segundo lugar, supone analizar el plan de actuación para determinar las tareas y funciones necesarias, así como su asignación a los miembros de la organización. Por otra parte, exige la ejecución de las tareas asignadas, su coordinación y la valoración de los resultados.

La gestión entraría de lleno y correspondería esencialmente a la función citada de actuación o ámbito de ejecución de tareas y, por lo tanto, sería

una función organizativa. Abarca, por tanto, actuaciones bajo los presupuestos marcados y, aunque habitualmente se reduce a lo administrativo o lo económico, puede referirse a diferentes ámbitos de la organización: organización de recursos humanos, materiales o funcionales.

Cabe señalar, asimismo, que aunque la gestión está fundamentalmente relacionada con la actividad de actuación, puede ser aplicada a la distribución de funciones o a los procesos de coordinación, aunque entraría en contradicción con su sentido esencial si se aplicara a las actividades de planificación, programación y evaluación bajo perspectivas que soslayaran su carácter instrumental.

La Organización escolar presenta, por tanto, claras relaciones y diferencias con saberes antes mencionados: Política, Planeamiento, Planificación, Supervisión, Administración, Legislación y Gestión. Sus relaciones provienen de la complementariedad que sus conocimientos aportan al estudio de las organizaciones, excepto en aquellos saberes que por su dimensión política pueden ser considerados como condicionantes de la «praxis». Sus diferencias nacen de la diferente extensión del objeto de estudio y de la naturaleza dependiente de realidades más o menos subjetivas.

2.3. La Organización Escolar y la Ciencia de la Organización

Hablar de Ciencia de la Organización es considerar una realidad discutible ya en su misma denominación. Sin embargo, no es nuestro propósito verificar el carácter de ciencia o disciplina de la Organización considerada genéricamente, sino el de reflexionar sobre las posibles relaciones que pueda mantener con la Organización escolar. A tal fin, partiremos de considerar a la Ciencia de la Organización como la disciplina que estudia científicamente las organizaciones como estructuras dinámicas que interrelacionan diferentes elementos de acuerdo a una finalidad prescrita.

Aunque no se pueda decir que la preocupación por cuestiones epistemológicas sea grande en el campo organizativo, la existencia de la Ciencia de la Organización con carácter aplicativo es admitida por diferentes autores (ROBINSON, 1966: 3; JENSON y CLARK, 1967: 86; MORENO, 1978: 9; KAST y ROSENZWEIG, 1981: 9; KOONTZ y O'DONNELL, 1984: 1). No obstante, hay también otros autores que obvian el tema y algunos que lo soslayan con eufemismos. Así, CISCAR y URÍA (1986: 56) rotulan uno de los apartados de su obra como «Hacia una ciencia de la organización». También es lícito reconocer, en este contexto, que hablamos de un campo científico reciente, lo que permite justificar ampliamente su poco desarrollo y quizá dar la razón a los autores últimamente citados.

Sea como fuere la realidad en la que se apoya la ciencia de la que tratamos es la teoría organizacional, entendida como el cuerpo de conocien-

tos, incluyendo las hipótesis y proposiciones, que surgen del análisis de las organizaciones.

La teoría de la organización puede considerarse una teoría ecléctica en la medida en que se constituye con las aportaciones de muchas fuentes. El esquema presentado por KAST y ROSENZWEIG (1981: 11) sobre los fundamentos de la teoría organizacional y la práctica administrativa, nos permite ver las múltiples relaciones que se dan pero esencialmente ilustra que la administración se basa en un cuerpo de conocimientos generados por la experiencia práctica y la investigación científica acerca de las organizaciones. Es mediante la teoría organizacional que la Organización Escolar se relaciona con la Ciencia que hemos llamado de la Organización. La Organización escolar asume los planteamientos de la teoría de la organización, los analiza en función de su realidad específica (la escuela) y los aplica. Posteriormente, los resultados de la *praxis* serán contrastados y servirán para acrecentar el ámbito teórico de esta ciencia e indirectamente de la Ciencia de la Organización (Esquema 3).

Podemos, pues, caracterizar a la Ciencia de la Organización como una ciencia que sintetiza el fenómeno organizativo, derivando normas para la acción. En tal sentido ejerce un papel similar al que tiene la Pedagogía General en el contexto de las Ciencias Pedagógicas y proporciona el marco en el que se ha de desenvolver la Organización Escolar.

3. EL ESTUDIO DE LA ESCUELA DESDE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Delimitado y diferenciado el objeto de la Organización escolar, cabe plantearse la forma de abordar su estudio, pudiendo derivar en último extremo al análisis de la naturaleza del conocimiento desarrollado y a su conformación en una posible ciencia.

Situados en la primera dimensión, no parece posible romper la evidencia de que el análisis organizativo de las instituciones educativas es abordable. Así lo demuestra la realidad de los estudios concluidos y de las teorías elaboradas. No obstante, hay que reconocer que su estudio se enmarca en la problemática propia de las Ciencias Sociales que ante la complejidad genera variados enfoques de estudio.

No es nuevo para nosotros defender la necesidad de partir en Organización Escolar de estudios diferenciales, dada la multidimensionalidad del objeto de estudio, su carácter dinámico y el poco desarrollo que esta disciplina ha tenido.

Y es este carácter diferencial el que reivindicaría una mayor presencia en los análisis organizativos de enfoques culturales y socio-críticos, sin que ello suponga abandonar las aportaciones de estudios tecnológicos.

El Esquema nº 4 que sintetiza, con las limitaciones propias de cualquier intento de acotar la realidad y las complejas aportaciones teóricas, gran parte de los estudios dedicados a las organizaciones permite comprobar la necesidad de acudir desde la práctica a enfoques multiparadigmáticos.

No creemos que aunque hablemos de orientaciones diferentes necesariamente deban considerarse enfrentadas. Se trata más bien de distintos niveles de análisis que la perspectiva histórica ha ido evidenciando. Es más, podríamos aventurar la hipótesis de que son abarcadores y complementarios en la realidad práctica.

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 crí-

	Supuestos de base (Hipótesis implícita)	Diseño, método y procedimientos de acceso al conocimiento (Modelo invest)	Visión organización
PARADIGMA CIENTIFICO-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 generalizada. La teoría es un recurso instrumental para la acción.</p> <p>Preocupación por la generalización, establecimiento de relaciones causales, causalidad lineal y objetividad.</p>	<p><i>Diseño</i> centrado en dimensiones externas y observables. Focalización en productos.</p> <p><i>Métodos</i> propios de las ciencias físico-naturales: Contratación empírica, métodos cuantitativos, alta certidumbre y predictibilidad. Deducción.</p> <p>El <i>investigador</i> es ajeno al fenómeno y busca la prescripción general, evita la contaminación y busca comprobar hipótesis previas.</p>	<p><i>Entidad real y observable:</i> la realidad en sus manifestaciones ¿cómo se manifiesta la organización?</p> <p><i>Perspectiva unitaria:</i> sistema cooperativo para conseguir intereses comunes.</p>
PARADIGMA INTERPRETATIVO-SIMBÓLICO	<p><i>Filosofía fenomenológica:</i> La realidad es significativa y queda constituida por significados, símbolos, interpretaciones, etc. Es subjetiva.</p> <p>La <i>ciencia</i> busca resolver problemas. La teoría es contextualizada y múltiple. Elabora cuadros interpretativos amplios y flexibles. No busca la generalización. La teoría es un recurso informativo para la práctica social y/o la personal.</p> <p>Preocupación por la comprensión de los fenómenos, identificación de las reglas relacionales, la multidimensionalidad causal y la intersubjetividad.</p>	<p><i>Diseño</i> centrado en dimensiones internas y subjetivas: valores, metas, interacciones: Focalización en los significados.</p> <p><i>Métodos</i> descriptivo/exploratorios, flexibles. Consideran la incertidumbre y la ambigüedad y buscan identificar las reglas sociales que subyacen en los hechos sociales. Métodos cualitativos y etnográficos. Inducción.</p> <p>El <i>investigador</i> forma parte del fenómeno y busca la descripción individual.</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>
PARADIGMA 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</i> y conocimiento son en última instancia una ideología social que legitima ciertos saberes y acciones. Teoría impregnada de valores y componentes éticos. La teoría supera el sentido instrumental y de práctica personal para incidir en el poder reflexivo.</p> <p>Preocupación por descubrir contradicciones, abandonar la descripción e intervenir en la acción.</p>	<p><i>Diseño</i> centrado en dimensiones pragmáticas: poder, discurso y conflicto.</p> <p>Focalización en los supuestos.</p> <p><i>Métodos</i> críticos, dialéctica positiva y negativa: comprender la realidad, examinar la legitimidad de sus componentes, e implican a las personas en procesos de cambio.</p> <p>El <i>investigador</i> como crítico pone en evidencia la relación entre hechos, valores e intereses y su conexión con estructuras históricas y sociales.</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>

Esquema 4: Caracterización general de los paradigmas en Organización escolar.

Corrientes y autores
más representativos*

Ámbito organizacional
de mayor interés

Estructural:

- Formalista: Weber (1922), Burns (1963), Mackay (1964)
- Decisional: Simón (1957), Cyert y March (1963), March y Simon (1981)
- Tecnología-ambiental: Scott (1978, 1981)

Metas, estructuras, roles y tecnologías.

Recursos humanos:

- Relación individuo-organización: McGregor (1972), Argyris (1977-1979)
- Psicosocial: Lewin, Lippit, White (1939), Maslow (1977), Miskel (1982), Filella (1987).
- Sociotécnica: Trist y Banforth (1951), Rice (1963).
- Desarrollo organizativo: Likert (1965), Chiavenate (1981), Hammons (1982), Neale, Bailey y Ross (1982), Petit (1984), Hall y Ledig (1987)

Relación entre necesidades e intereses
individuales y roles y relaciones formales.

Simbolismo estructural:

Mangham (19787, Weich (1979), Gray (1980), Clark, Mckiblin y Malkas (1980), Keeps (1983), Borman (1983)

Carácter simbólico de la estructura
organizativa

Simbolismo procesual:

Obsen (1983), Cohen y March (1983), Elder y Coble (1983), Sergiovanni (1983), Edelman (1977), Clark, Mckiblin y Malkas (1980)

Proceso constructivo en las organizaciones
del sistema de significados

Político interpretativa:

Cyert y March (1963), Casado y Pérez Yruela (1975), Pfeffer (1978), Pfeffer y Salanick (1978), Baldrige (1983)

Lo político como una variable de la vida
organizacional

Político intervencionista:

Habermas (1978), Clark (1981), Foster (1983), Benson (1983), Deetz y Kersten (1983)

Lo político como perspectiva global y
teoría de análisis

* Clasificación de acuerdo a González (1986)

Esquema 4. (Continuación).

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

Esquema 4. (Continuación).

tica sobre una realidad aún no conocida. En tal sentido, los paradigmas científico-racional e interpretativo-simbólico aportan 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 metas puestas de manifiesto en las organizaciones. De hecho, todas las aportaciones de las que hablamos vienen para nosotros a profundizar en alguno de los componentes que conforman las realidades organizativas: objetivos, estructura y sistema relacional.

Queda así patente desde nuestra perspectiva que la realidad escolar no sólo es un sistema complejo y distintivo respecto a otras organizaciones, también es multifacético y multidimensional. Hablamos de multifacético en la medida en que puede ser analizado desde diferentes ámbitos (sistema de objetivos, sistema estructural y sistema relacional), pero también caben en cada uno de ellos múltiples perspectivas, como evidencian las tres analizadas (paradigmas científico-racional, interpretativo-simbólico y crítico) con implicaciones en cada uno de los ámbitos antes señalados).

La consideración de los diferentes enfoques con que se ha analizado la Organización Escolar permite caracterizarlos como perspectivas de análisis que previsiblemente puedan integrarse en un futuro. Coincidirían en esta perspectiva integradora MORENO (1978: 11), SANDER (SÁNCHEZ, 1985: 117) o GONZÁLEZ (1986). El primero señala:

«Existe, es evidente, la posibilidad de pensar en una *tendencia integradora* que conciliase en una primera concepción las tres variantes anteriormente citadas. En esta línea, y con esta inspiración, comienzan ahora a publicarse los actuales *Tratados de Organización Escolar*».^[3]

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

[3] Las variantes a que se refiere Moreno son los enfoques locéntrico, de inspiración empresarial y humanístico ya desarrollados anteriormente.

BIBLIOGRAFÍA

- ANTUNEZ, S. *Proyecto docente sobre Organización escolar*. Documento policopiado. U. Barcelona, 1987.
- ARRIBAS, C. *Estructura pedagógico-administrativa de la E.G.B.* Interduc-Schoedel. Madrid, 1977.
- CISCAR, C. y URÍA, M^a E. *Organización escolar y acción directiva*. Narcea. Madrid, 1986.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. *Conceptos fundamentales. Enciclopedia de Didáctica Aplicada*. Labor. Barcelona, Tomo I. 1973.
- FERRÁNDEZ, A. *La Organización escolar: Estructura y Recursos. Anuario*. Sección de Ciencias de la Educación. U.A.B. 1981.
- Proyecto docente sobre Didáctica General y Didácticas Especiales aplicadas a la Didáctica Diferencial*. Documento policopiado, U. Autónoma de Barcelona. 1985.
- FERRÁNDEZ, A. y SARRAMONA, J. *La educación. Constantes y problemática*. Ceac. Barcelona, 8^a edic. 1981.
- FILHO, L. *Organización y Administración escolar*. Kapelusz. B. Aires, 1974.
- FOURCADE, R. *Hacia una renovación pedagógica*. Cincel-Kapelusz. Madrid, 1979.
- GAIRIN, J. *Elements i tècniques d'organització. Curso experimental de directores de centres públics*. Unidad didáctica 1.4. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, 1986.
- Proyecto docente de Organización escolar*. U. Autónoma de Barcelona, Documento policopiado. 1987.
- GARCÍA HOZ, V. y MEDINA, R. *Organización y gobierno de centros educativos*. Rialp. Madrid, 1986.
- GÓMEZ DACAL, G. (Coord) *Diccionario de Ciencias de la Educación. Administración educativa*. Anaya. Madrid, 1986.
- GONZÁLEZ, M^a T. *Proyecto docente sobre Organización escolar*. Universidad de Murcia. Documento policopiado. 1986.
- HERNÁNDEZ RUIZ, S. *Vocabulario técnico y crítico de filosofía*. El Ateneo. Buenos Aires, 1966.
- JENSON, T.J. y CLARK, D.L. *Principios de administración escolar*. Troquel. B. Aires, 1969.
- KAST, F. y ROSENZWEIG, J. *Administración en las organizaciones*. Mc Graw. Nueva York, 1981.
- KOONTZ, H. y O'DONNELL, C. *Administración*. Mc Graw-Hill. Nueva York, 1984.
- MAILLO, A. *Instrumentos formales del trabajo didáctico. Organización de la escuela*. *Enciclopedia de Didáctica aplicada*. Labor. Barcelona, Tomo I. 1974.

-
- MORENO, J.M. *Organización de centros de enseñanza*. Luis Vives. Zaragoza, 1978.
- ORDEN, A. de la *El curriculum en la edad preescolar. Enciclopedia de la Educación Preescolar*. Vol 1, Santillana. Madrid, págs. 85-96. 1986.
- PAILLET *Faut-il planifier l'éducation*. ESF. París, 1974.
- POZO, A. del *Organización escolar*. Hijos de Santiago Rodríguez. Burgos, 1978.
- RICCARDI, R. *Organización y Formación*. Deusto. Bilbao, 1965.
- ROBINSON, M.A. *The Science of Organizations. A Pediatric Note. Management International Review*, n° 4, 1966.
- SANCHEZ, S. *Administración educacional. Revista de Pedagogía*, n° 278, Santiago de Chile, págs. 116-117, 1985.
- TORT, L. *La educación ante las tendencias organizativas modernas. Revista de Ciencias de la educación*, Madrid, n° 121, Enero-Marzo. 1985.
- ZABALZA, M.A. *Proyecto docente*. U. de Santiago, Documento policopiado. 1987.

