

Los entresijos de la organización

Ortodoxia y alternativa

Miguel Angel Santos Guerra.
Universidad de Málaga.

El modo de concebir la organización escolar, la perspectiva teórica desde la que se contempla, no son meras especulaciones, simples elucubraciones que ocupan a los diletantes. No hay nada más cercano a la práctica que la teoría que la explica y que la gobierna.

La organización escolar ha sido abordada, a mi juicio, desde perspectivas poco atrayentes, escasamente relevantes, excesivamente abstractas y nada eficaces para comprender y transformar la práctica escolar. Las deficiencias de enfoque podrían sintetizarse en los siguientes sentidos:

a. Aplicación a la escuela de teorías científicas procedentes del campo industrial/comercial o de las grandes burocracias. Basta ojear los manuales de organización para ver repetidas las grandes teorías nacidas de la preocupación por el rendimiento de las empresas. Se trata de teorías de amos, encargadas, elaboradas o utilizadas por patronos: la administración científica (**Taylor, Fayol**), la organización como problema técnico (**Urwick**), la teoría de la burocracia (**Weber**), el proceso escolar (**Mooney**), la teoría de las relaciones humanas (**Mayo**), la salud organizativa (**Argyris**)...

Cuando los educadores o los alumnos se han acercado a estas teorías han aprendido sus postulados, han repetido sus esquemas, han conocido sus prescripciones, pero han podido aprender poco acerca del funcionamiento y del significado de las escuelas: porque cada escuela es un mundo diferente, cada centro escolar es único, está lleno de valores, expectativas, motivaciones, conflictos, diversidad de fines... suelo decir que hay dos tipos de escuelas, las inclasificables y las de difícil clasificación; porque la empresa tiene unas claves productivas que no puede compartir la escuela, ni siquiera aquellas escuelas que están concebidas como negocios; porque la naturaleza de los fines es completamente diferente, los de la escuela son más complejos, más diversos, más ambiguos, a veces contradictorios; porque las presiones sociales que existen sobre la escuela la convierten en una institución parálitica, dependiente de lo que otros quieren hacer con ella; porque se trata de

descripciones abstractas, conceptualmente áridas y carentes de significado y validez para los interesados; y porque no recaban la opinión de aquellos que viven las dimensiones reales de la organización escolar.

En una sociedad neoliberal existe el peligro de acentuar esta perspectiva empresarial que convierte a las personas en productos, a los directores en gerentes, a la eficacia en ley y que desencadena una carrera por la competitividad en la que los más desfavorecidos resultarán claramente perjudicados. No es justo comparar los resultados obtenidos por personas con situaciones radicalmente diferentes.

b. Concepción de la escuela desde un enfoque ordenancista, funcionalista y mecanicista. Muchos libros de organización recogen la enumeración de las funciones de los Consejos Escolares, de los Claustros, de los directores, de los Jefes de estudio... Los organigramas los cuadros sinópticos de funciones, los diagramas, rellenan las páginas sin que se haga referencia alguna a la dimensión ideológica, política y ética de la dinámica escolar. Da la impresión de que los centros son máquinas que se manejan siguiendo un manual de instrucciones. Se diría que los centros escolares tienen un carácter intemporal, abstracto, independiente de los personajes que en un momento determinado lo ponen en funcionamiento. Cada persona conoce sus funciones, las desarrolla sin obstáculos y éstas producen automáticamente sus objetivos. No se hace diferencia entre la legalidad y la realidad, como si lo prescrito, por el hecho mismo de serlo, pudiera ser trasladado mecánicamente a la realidad. No se tiene en cuenta que lo legislado encierra en su pretensión y en su aplicación la posibilidad de interpretación o de manipulación. No se repara en que los centros tienen una historia, un tamaño, unas condiciones y unos protagonistas que convierten todo lo prescrito en una mera estructura formal que apenas si tiene incidencia ante el componente ideográfico de la organización. No se hace hincapié en que las prescripciones (las mismas prescripciones), llevadas a la práctica en diferentes contextos y con diferentes condiciones y por personas distintas, dan lugar a situaciones dispares.

La organización de la escuela desde las altas instancias del sistema se convierte así en un excelente medio de control y manipulación. En un modo de aherrojarla y de cortar sus vuelos. Lejos de ser la organización un camino para el avance, lo vemos convertido en un obstáculo para el progreso.

c. El enfoque vicario que convierte a la organización en un elemento subsidiario de la didáctica. Se ha considerado la organización (en cuanto ciencia y realidad) como un cuerpo de conocimientos o, en su caso, como un conjunto de elementos que solamente tiene sentido en la medida que es puesto al servicio de la concepción didáctica. No se repara en la intrínseca importancia de su propia naturaleza; una manera determinada de organizar encierra, oculta o explícitamente, unos aprendizajes de gran trascendencia. No se ha dado a la organización la importancia que tiene, habiéndose resaltado preferentemente en la investigación las dimensiones filosófica, sociológica, psicológica y didáctica de la escuela. No se ha tenido en cuenta la diversificación de motivaciones, expectativas, capacidades, valores, etc. de los protagonistas, unificando las pretensiones y actuando como si la organización pudiese funcionar en aras de un sólo fin, una meta única, de la misma forma y al mismo tiempo para todos.

d. Se han realizado construcciones teóricas por especialistas que pocas veces han tenido en cuenta el sentir, el pensar y el actuar de los protagonistas. Cuando los profesores y los alumnos leen libros de organización escolar, difícilmente se reconocen en ellos. Este hecho nos hace pensar en las limitaciones de una epistemología que no explica la realidad y que no ayuda a las personas a transformarla. Esta concepción tiene un carácter epistemológicamente jerárquico; es decir, que parece que tienen más que decir sobre las organizaciones los teóricos que están fuera de ellas que los viven y trabajan en su contexto. Las teorías elaboradas tienen un enfoque estático, de tal manera que no plantean el proceso y la elaboración a través del tiempo; no es igual una escuela al comenzar el curso que en su fase temporal media o que en su dinámica final. Las organizaciones parecen establecidas en el consenso y no en el conflicto (Kets y Miller, 1993), en la estabilidad y no en la tensión, en la calma y no en la agitación; hablo de una tensión ideológica, profesional y emocional. Las organizaciones se presentan como lugares y contextos en los que la neutralidad y la asepsia política son no sólo posibles sino deseables; la dimensión técnica domina todo el entramado

de actuaciones y de relaciones. Todo parece racional en el diseño teórico de la escuela, cuando la realidad nos habla muchas veces de la irracionalidad (**Brunson**, 1986).

La investigación educativa sobre organización se ha basado hasta no hace mucho en modelos experimentales que, planteadas unas hipótesis, a través del control de variables en muestras grandes, con diseños de diverso tipo y a través de análisis estadísticos, pretendía establecer correlaciones y causalidades entre variables independientes y de pendientes. De esta manera se podían confirmar y rechazar *científicamente* las hipótesis previas. Poco se podía entender sobre los entresijos de una institución tan compleja como una escuela, como esta escuela, en tan pocas cosas parecida a aquella otra a través de una fragmentación artificial de la realidad.

No ha existido, por considerarla poco *científica*, poco técnica, la investigación de los profesionales sobre el contexto organizativo en el que están inmersos o de investigadores externos a través de exploraciones etnográficas (Woods, 1987). Cuando se ha puesto en marcha en nuestro país la investigación/acción apenas si se ha tenido en cuenta el componente organizativo de las escuelas. Casi siempre se ha centrado la preocupación temática en alguna de las vertientes didácticas. Este hecho ha perpetuado el desconocimiento de la dinámica organizativa de la escuela, del porqué de las inercias institucionales, del significado de las relaciones y de los mecanismos de poder... no se ha desvelado el lado *oscuro de la organización* (**Hoyle**, 1982).

El componente nomotético (**Hoyle**, 1986) de la escuela subraya aquellos elementos comunes a todas ellas: la representación de papeles, el juego institucional, el poder de la normativa común, las prescripciones legales, las expectativas sociales, etc. Estos elementos se entremezclan con los componentes idiográficos de la misma. La especial forma de ser de cada uno, sus modos de entender las prescripciones, su esquema de valores, su modo de insertarse en un contexto, hacen que incluso la vertiente nomotética cobre en cada escuela un tono peculiar. En efecto, cada persona lleva la práctica de una manera diferente aquellas prescripciones que son comunes e iguales para todos.

Por eso las teorías generales, en la medida que sirven para todas las escuelas, no pueden explicar lo que pasa en ninguna. Por eso, cuando se pretende comprender lo que sucede en la sala de profesores a través de la teoría general de sistemas aplicando sus postulados a la organización, acaba por no entenderse aquello mismo que está pasando y que uno mismo está viviendo. Las explicaciones crípticas, expresadas en términos tecnicistas llevan a que los protagonistas no lleguen a pensar que aquello que los teóricos escriben tiene la más remota relación con lo que les sucede a ellos en el marco de la escuela.

En busca de alternativa

Da la impresión de que para conocer lo que sucede en la organización escolar hay que salirse de ella y expresar el pensamiento a través de un lenguaje arcano. Cuando el científico les pregunta a los protagonistas que den su opinión sobre lo que viven en el espacio escolar, en la distribución de los tiempos, en la red de las relaciones... acaba convirtiendo sus manifestaciones en una profunda teoría que hace ininteligible, para aquellos mismos que lo expresaron, el contenido de sus manifestaciones .

Los actores no han investigado. Es más, ni siquiera han opinado. De esa forma lo que se ha hecho en muchos tratados de organización es repetir lo que se sabe. No se ha estudiado lo que no se sabe. No se ha llegado a los entresijos de la organización.

Los estudiantes que han vivido durante varios años inmersos en una organización, que están en el epicentro de las situaciones, que conocen en la propia carne los males de la

institucionalización, necesitan aprender en los libros cómo funcionan las escuelas. Los profesores, que viven cada día los problemas y disfrutan cotidianamente de las peculiaridades de la escuela, han de acercarse a los boletines para saber lo que han de hacer en ellas.

El carácter macro frente a la dimensión micropolítica (**Ball**, 1989) ha condenado a los estudios sobre organización al limbo de las teorías generales, desconectadas de la realidad y con escasa incidencia sobre ella. No es que se desprecie la teoría, sino que la teoría ha de surgir de forma ascendente desde la comprensión de lo que pasa realmente en las escuelas.

El predominio del estudio sobre las estructuras ha hecho recaer el esfuerzo sobre los aspectos formales sin tratar de explicar cómo funcionan esas teorías en la práctica, cómo se ponen en acción.

De la misma manera, se ha afrontado la organización desde una perspectiva o con una actitud determinante y no desde una óptica de libertad. Da la impresión de que la organización es así, y así seguirá siendo, independientemente de lo que deseen los protagonistas y de lo que vaya dictando el análisis comprometido de la realidad. Digo comprometido porque hablo de valores.

Las escuelas están organizadas, pero a menudo este hecho lo dan por sentado los que están relacionados con ellas. Esa tendencia de los profesores a hacer caso omiso de la organización escolar cuando consideran la evaluación es lo que quita gran parte de valor a la evaluación basada en la escuela (Shipman, 1986).

La organización y su funcionamiento ha de analizarse desde dimensiones éticas que indudablemente conlleva (**Schlemenson**, 1990). DE lo contrario, el discurso teórico, la construcción de teorías y el resultado de la investigación será completamente inútil e incluso podrá llegar a ser perjudicial si se ponen todos los hallazgos de la ciencia al servicio de la opresión, de la injusticia, de la manipulación y de la prepotencia.

No es de extrañar que estemos leyendo libros con abstrusas teorías sobre el espacio escolar mientras los servicios de los alumnos no tienen toallas, ni jabón, ni papel higiénico. ¿Qué teorías son esas que no permiten iluminar zonas tan oscuras, que no ponen en cuestión la rigidez de las rutinas institucionales, que no dejan fluir libremente la voz de quienes se sienten sojuzgados en un medio institucional al que van forzados, en el que no tienen capacidad de participación y en el que ni siquiera se escuchan las quejas?

Esta falta de atención y de profundización en lo que la organización entraña ha hecho olvidar hasta su reforzada dimensión vicaria. Por ejemplo, cuando se pone en marcha la actual Reforma se plantean los análisis sociológicos que la promueven y la explican, se hacen los planteamientos filosóficos que pretenden darle sentido, se estudian las teorías del aprendizaje que sustentarán la acción docente, se plantean los principios didácticos que han de imbuir la concepción curricular... pero se deja sin atender la dimensión organizativa en la que todo se va a hacer posible. Es como diseñar un coche de línea aerodinámica, de potente motor, de fácil manejo... y después ponerle a funcionar en la cúspide de una montaña.

Esta concepción ha cargado de prescripciones la escuela. Porque al no suponer a los protagonistas la posibilidad de comprender la dinámica institucional y, por consiguiente, la capacidad de tomar decisiones que favorezcan el funcionamiento racional y justo de la escuela, se ha cargado de regulación todo su funcionamiento, hasta tal punto que restan escasos márgenes de iniciativa para la libertad de creación.

Los profesionales que actúan correctamente en la escuela son aquellos que cumplen concienzudamente con todas las prescripciones legales, con todas las normas impuestas, con todos los requisitos exigidos. Un profesional actuará positivamente en la medida que

cumpla con mayor fidelidad y premura las consignas y los mandatos de la ley. Será mejor profesional aquel que comprenda con mayor exactitud y ejecute con mayor precisión las prescripciones impuestas. Este hecho resulta grave no sólo porque impide a los profesionales actuar con autonomía y con libertad sino porque hace fácil que *la ciencia organizativa refleje los intereses y necesidades particulares de los administradores* (Ball, 1989). No porque los administradores sean intrínsecamente más egoístas, más ineptos o más irresponsables que los profesionales que trabajan en las escuelas sino porque tienen más facilidades para serlo. El control se acentuará ante la desaprensión, la indiferencia o la agresividad de los profesionales. Eso es más grave en tiempos de Reforma. Cuando los profesionales, por múltiples motivos, se muestran reticentes a seguir las consignas del poder, es fácil que aparezcan mecanismos de control que intenten imponer las prescripciones a la fuerza. En ese sentido es fácil que se potencie la Inspección como fuerza de control, que se aumente el número de miembros que representan a la Administración en los CEPs, que se refuerce la concepción del Director como un representante de la Administración...

La falta de iniciativas, la escasez de experiencias alternativas en la organización muestra claramente que la inercia institucional es un mal que atenaza a nuestras escuelas. La falta de flexibilidad es la enfermedad más grave que puede afectar a las organizaciones.

Si se instala la rigidez en las instituciones, la innovación está muerta antes de nacer. La organización se convierte así en un obstáculo para el cambio, en lugar de ser un elemento de dinamización y de mejora.

Hay que imaginar alternativas (Santos Guerra, 1993, 1994, 1997). Si la organización se concibe como algo dado, rígido e inamovible será difícil encontrarse con fórmulas y experiencias innovadoras que permitan aprender y mejorar. La imaginación no es sólo una invitación a la fantasía sino a la actividad racional.

La imaginación ética necesita no sólo imaginar sino también actuar en forma alternativa (Kearney, 1988).

Interrogarse sobre lo que sucede, generar incertidumbre sobre la forma de organizarse, imaginar alternativas a lo que se hace, poner en marcha nuevas experiencias, reflexionar rigurosamente sobre ellas, escribir sobre lo que ha sucedido y contar a la comunidad lo que se ha conseguido en una cadena de procesos que ayudará a transformar positivamente las escuelas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Ball, S.J. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós/MEC. Barcelona.

Beltran, F. (1993): *Dirección escolar: culturas organizativas y estructuras de poder*. IV Jornadas de Consejos Escolares de Comunidades Autónomas y del Estado. A Toxa (Pontevedra).

Brunsson, N. (1986): *The irrational Organization. Irrationality as a Basis for Organizational Action and Change*. John Wiley and Sons. New York.

Hoyle, E. (1982): *Micropolitics of educational organizations*. En *Educational Management and Administration*, 10.

Hoyle, P. (1986): *The politics of School Management*. Hodder and Stoughton. London.

Kearney, R. (1988): *The Wake of Imagination*. University of Minnesota Press. Minneapolis.

Morgan, G. (1990): *Imágenes de la organización*. Ed. Ra-ma. Barcelona.

Santos Guerra, M.A. (1993): *Democracia escolar o el problema de la nieve frita*. En varios: *Volver a pensar la educación*. Tomo I. Ed. Morata. Madrid.

Santos Guerra, M.A. (1994): *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Ed. Aljibe. Archidona.

Santos Guerra, M.A. (1997): *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Ed. Aljibe. Archidona.

Shipman, M. (1986): Estilos de evaluaciones basadas en la escuela. En **Galton, M. y Moon, B.**: *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Ed. Martinez Roca. Barcelona.

Tyler, W. (1991): *Organización escolar. Perpestiva sociológica*. Ed. Morata. Madrid.

Weick, K. (1980): *Loosely coupled system: related meanings and thick interpretations*. Cornell University. Ithaca. New York.

Woods, P. La escuela por dentro. *La etnografía de la investigación educativa*. Paidós/MEC. Barcelona.