

Investigar en Organització Educativa: Algunes Aportacions dels Estats Units

Núria Borrell Felip *

El progrés en el món científic es realitza fonamentalment per mitjà d'una rigorosa investigació que va analitzant els diferents tòpics i validant les hipòtesis que es plantegen en el seu treball. Tots els camps de les Ciències de l'Educació tenen comunitats científiques que les estudien i publiquen els resultats de les investigacions. Però no tots els àmbits frueixen de la mateixa dedicació.

Al nostre país l'Organització Escolar és un camp no gaire estudiat, si el comparem amb altres com ara la Didàctica, l'Educació diferenciada, etc. (tal com es pot deduir analitzant les Tesis Doctorals o els projectes d'investigació de la xarxa ICESCIDE, per exemple).

Aquesta circumstància i el fet de la celebració a Barcelona (setembre 1990) del 1r. Congrés Interuniversitari d'Organització Escolar, m'ha mogut a presentar una panoràmica de les investigacions en Organització Escolar.

En aquest treball em centraré en:

- a) estudis sintètics realitzats als Estats Units.
- b) la visió de les directrius que apareixen en aquell país la segona meitat dels anys vuitanta.
- c) un dels tòpics més estudiats, de les "escoles eficaces" (però sense repetir aportacions d'altres treballs Rives, 1986 o Borrell, 1988).

Per enfocar la investigació en Organització Escolar em centraré principalment als Estats Units, ja que, a més de tenir-ne bibliografia més actualitzada, crec que és un dels països més avançats en aquest

* Núria Borrell Felip és professora del Departament de Didàctica i Organització Escolar, Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Les seves publicacions més actuals són: *Introducción a la Organización Escolar* (1988), *Organización Escolar: Teorías sobre las corrientes científicas* (1989) i *Las prácticas en la profesionalización del pedagogo: análisis de una experiencia* (1989).

camp. Mantinc en això l'afirmació de Hoyle (1986) segons la qual a Anglaterra hi ha pocs estudis sobre les escoles en general i sobre el treball directiu en particular; en canvi, als Estats Units n'hi ha molts més.

Ara, reconec que l'orientació de cada país és diferent i que els models vàlids d'un són difícils de ser adoptats en un altre. Això es fa evident en els estudis fets des d'Anglaterra sobre el model de les "escoles eficaces" americanes. Fins i tot diria que les diferències són més fortes des dels marcs conceptuals dels diferents països. Referint-se només a diferències entre aquests, ja que, mentre als Estats Units el 1982 es continuen escrivint llibres d'administració escolar basats en un marc tradicional i investigacions que parteixen d'un positivisme, bé que modificat o ampliat, la majoria dels articles que Bates (1982) troba que s'oposen violentament a la teoria tradicional i aporten aprofitaments alternatius són estudiosos d'Anglaterra, el Canadà, Austràlia i Nova Zelanda. El mateix Bates, neozelandès, afirma que les dimensions socials i polítiques normatives no són matèries que es puguin tancar en una ciència del comportament de l'administració com reflecteixen molts treballs nord-americans que no semblen pas, però, fer gaire cas d'aquestes crítiques.

Tampoc el model de director de les escoles eficaces no encaixa amb la nostra legislació ni amb la nostra idiosincràcia i, en canvi, és un moviment prou coherent i interessant per dedicar-hi més espai posteriorment. Un altre model de director, però molt menys estudiat (ja que està en període de reformes), és el de l'estat australià de Victòria. Segons Chapman i Boyd (1986), ja no serà vist com la figura autoritària, l'home-organització que ha de suportar tot el pes i alhora està protegit per les regles i regulacions del Departament d'Educació. En comptes d'això, el director serà el coordinador de grups a través de la comunitat escolar, les quals, plegades, determinaran les directrius de l'escola.

Aquest canvi de funció el defineix gràficament l'expressió de Wilkinson; "el director passarà ara d'estar col·locat al vèrtex d'una piràmide, al centre d'una xarxa de relacions humanes i funcionarà com un agent de canvi i un recurs (recurs pels seus coneixements i experiència d'expert)".

1. Estudis sintètics

Però tornem als estudis nord-americans. En primer lloc, faré referència a alguns treballs sintètics i/o que marquin directrius en la

investigació educativa d'aquest camp (Immegart, 1977; Bridges, 1982; Creham, 1985; Boyan, 1981; Creham, 1984).

Hi ha diversos autors que han realitzat estudis sobre "l'estat de la qüestió". Així, Immegart (1977) analitzà treballs sobre administració educativa durant el període 1954-1957 i Bridges (1982) ho féu durant 1976-1980. Tots dos autors troben una falta de desenvolupament sistemàtic en el coneixement bàsic d'administració escolar i, a més, una gran desconexió entre la multiplicitat de tòpics. Per tant, és difícil de construir un conjunt sistemàtic que formi un cos científic i estructurat partint de petites investigacions molt heterogènies. Campbell (1979) troba que en revistes de l'àrea, com *Educational Administrations Quartely*, hi ha pocs autors que basin els seus treballs en altres investigacions, construint així un cos compacte de coneixement.

Instruments que es repeteixen serien l'ús i abús de qüestionaris per a un treball d'investigació basat en enquestes (Haller, 1979). Una metodologia molt rica és la de la metaanàlisi, però només hi apareixen temes que enfoquen els aspectes organitzatius, juntament amb altres de curriculars, com en els treballs de Kulik i Kulik (1982a, 1982b) sobre agrupació d'alumnes i (1984) acceleració escolar.

Creham (1985) es proposa d'estudiar l'ús de la metaanàlisi en la investigació educativa. Amb aquesta finalitat analitza els articles publicats el 1980-1984 a cinc importants revistes dels Estats Units (*America Educational Research Journal*, *Educational Research*, *Review of Educational Research*, *Educational Leadership* i *Educational Administration Quartely*) i troba que el 25% d'aquests treballs o bé utilitzen la metodologia de la metaanàlisi o bé tracten d'aquesta metodologia. L'única revista en la qual no es presenta cap treball d'aquest tipus és *Educational Administration Quartely*, cosa que fa pensar que potser en Organització escolar no hi ha prou estudis sobre un mateix tòpic que puguin ser equiparables. Tot i això, treballs que tracten de temes organitzatius i curriculars sí que n'apareixen en altres revistes, com els esmentats anteriorment de Kulik i Kulik.

Boyan (1981) analitza investigacions el 80% de les quals són tesis doctorals, i hi troba una àmplia dispersió fruit del criteri de respectar l'autonomia dels investigadors, però no la coherència d'uns programes d'investigació.

Creham (1984) analitza també tesis doctorals. Del "Dissertation Abstracts Internationa (DAI)" escull totes les publicacions des del juliol del 1983 fins al maig del 1984 en la secció d'"*Education Administration*" i n'hi troba cinquanta que es refereixen als liderat-

ges. Entre aquests, 25 estan centrats en el director, 6 en el superintendent, 2 a totes dues i 17 en futurs directors i en les activitats per a la seva formació.

El clàssic treball de Griffiths (1983) es proposa d'analitzar investigacions del període dels anys cinquanta i seixanta i compararlos amb els posteriors fins el 1980. Amb aquesta finalitat escull un conjunt de quatre investigacions importants de cada bloc i n'analitza els fonaments teòrics, tant organitzatius com de filosofia de la ciència.

Del primer període, selecciona els treballs de Getzels (1958) i Guba; Gross, Mason i McEachern (1958); Hemphill, Griffiths i Frederiksen (1962) i Halpin (1966). En aquest període domina el positivisme lògic i el caracteritza d'"intel·lectualisme provincià i ingenu". Es considera que les organitzacions són racionals, subjectes a generalitzacions universals, i que les administracions de totes les organitzacions tenen molt en comú.

Del segon període selecciona els treballs de Gross, Giacchina i Berustein (1971), Willower, Eidell i Hoy (1973), Miskel, Glasnapp i Hatley (1975) (que després complementa amb altres de Miskel una mica posteriors) i Bridges (1980). Aquests investigadors del present reflecteixen la teoria dominant en aquest temps que és el funcionalisme (tal com el descriuen Burrell i Morgan en la seva anàlisi). Els seus treballs no reflecteixen cap reconeixement de les crítiques al funcionalisme ni cap de les noves aportacions filosòfiques que apareixen en la literatura més recent.

"La metodologia de la investigació dels dos períodes és similar. És evident, com a generalització, que els investigadors del passat i del present (decenni dels setanta) treballen en la mateixa filosofia de la ciència. Els actuals, però, ho fan més lliurement dins el positivisme lògic" (pàg. 116-117).

Als anys cinquanta i seixanta hi ha un nombre limitat de teories sobre administració educativa, i cada una treballa amb una teoria simple (Getzels amb la dels sistemes socials i Gross amb la de *rols*).

En el segon període la situació és molt diferent, els investigadors treballen amb composts, models, idees i opinions. Així, d'aquests autors, uns utilitzen sistemes tancats (Bridge, Miskel, Willower) i altres n'utilitzen d'oberts (Gross), però a més els complementen amb altres aproximacions (com Miskel amb la teoria de les contingències, tal com ho comunica aquest autor a Griffiths en un escrit de rèplica).

"Ara que tota la nostra concepció de la ciència s'ha alterat, no és

que un mètode diferent es vegi com "el mètode", sinó que ja no es pensa que només hi ha una aproximació vàlida per a tots els problemes científics" (p. 118).

Griffiths, sense cap afany de ser exhaustiu, esmenta diverses alternatives a la teoria tradicional: marxisme, etnomarxisme, fenomenologia, etnometodologia, interacció simbòlica, "nova sociologia" i sociologia de l'absurd. No obstant això, reconeix que, mentre sorgeixen aquestes alternatives i les crítiques al model tradicional, als Estats Units el positivisme és present amb força en els llibres de text. Dos anys després, Clark (1985) continua reconeixent aquesta mateixa situació.

L'augment d'investigacions és important, i així, entre el 1980 i el 1984, al descriptor d'*Educational Administration*, apareixen més de sis mil entrades i uns cinc-cents articles de revista i encara uns sis-cents documents més a l'ERIC. També hi ha un augment i més gran varietat en els camps especialitzats.

Però potser el fet més important dels anys vuitanta és l'emergència d'alternatives des d'altres marcs teòrics que van minant el paradigma dominant. Tant Burell i Morgan (1980) com Pfeffer (1982) en les seves anàlisis presenten agrupades aquestes sèries d'alternatives.

Quins són, doncs, aquests nous enfocaments? Com es veu en el país la investigació de la segona meitat dels anys vuitanta? Deixo que McCarty, amb l'experiència i el coneixement del camp fruit de la seva responsabilització en la revista *Administration Educational Quarterly*, ens descrigui la panoràmica dels Estats Units.

2. Directrius de futur

McCarty (1986) veu canvis importants en la investigació educativa als Estats Units, encara que haurà d'esperar que els nous canvis epistemològics i de filosofia de la ciència quedin perfectament reflectits en la investigació educativa i en l'estudi de les organitzacions escolars. És optimista i això ho fonamenta en els següents factors:

a) Un nombre cada vegada més gran d'investigadors són receptius als paradigmes d'investigació proposats per les perspectives teòriques alternatives.

b) El coneixement de base de l'administració educacional creix, és tècnicament més sofisticat i és de millor qualitat conceptual.

c) Un grup més ampli i heterogeni de científics investiga en aquest camp.

d) Hi ha un èmfasi en la investigació i en la política que uneix els investigadors i els professionals.

e) Els investigadors volen col.laborar en àrees especials de l'administració educacional.

Les analitzo, encara que sigui d'una manera breu:

a. En l'administració educacional hi ha un interès creixent per la investigació que utilitza models naturalistes, contextualitzats i simbòlics, que creuen que la realitat només pot ser entesa de manera subjectiva.

Alhora, s'ha desenvolupat aquesta nova filosofia de la ciència, han augmentat la crítica i el repte als models clàssics. El desenvolupament del model clàssic ha avançat les fronteres fins a on era possible, però han quedat presos a la xarxa. Els neoortodoxos, en paraules de Clark (1985), no poden anar gaire més enllà sense haver reconegut les arrels del paradigma; les seves afirmacions representen, més que un teorema, una creença; treballen en un model dominant i creen lloc on no hi ha sortida. Aquest nivell intermedi és molt problemàtic; o bé romanen tancats o bé s'arrisquen a trencar "el centre aforístic de la vida clàssica. Els seus intents de fites, comença a proveir aspectes alternatius que neguen més que no modifiquen el punt de vista clàssic" (pàg. 76).

Aquests reptes al paradigma dominant són més freqüents fins i tot als Estats Units (en altres països de la Commonwealth ja estaven més avançats, com remarca Bates el 1982). Aquestes perspectives contràries s'hi accepten i el positivisme lògic rep cada vegada més pressions i queda acorralat; va cap a models oberts, contextualitzats i de "l'escola com a escoles" (Allison, 1983) i no com a burocràcies.

Tanmateix, el període de transició és llarg, ja que abans que els canvis epistemològics i de filosofia de la ciència siguin plenament acceptats, cal temps.

A més, la coexistència de models diferents enriqueix el camp i complementa les visions sobre les organitzacions educatives.

b. La investigació en aquest camp va creixent, apareixen nous interessos i la metodologia es va perfeccionant.

El debat sobre si les tècniques i metodologies d'investigació quantitatives i qualitatives es complementen o s'exclouen té implicacions per a la interpretació que es faci sobre els resultats de la investigació i per als investigadors. La proposta de complementaritat de Cook i Reichardt (1986), entre altres, va guanyant terreny.

Cada vegada s'accepten més totes les tècniques de la metodologia qualitativa, alhora que van tenint més rigor dintre de la seva pròpia idiosincràcia.

En aquest sentit, són importants els treballs metodològics: per exemple els de Lecompte i Goetz (1984), Borman, Lecompte i Goetz (1986), entre altres.

També són importants, dintre dels estudis de casos, aquells que ho fan però amb casos representatius, com proposa McClintoch (1985); l'agregació mereix molt rigor de dades, ja que, com demostra l'estudi de Hanson, Gardner i McNamara (1986) els resultats són molts diferents si es consideren per separat les dades de cada escola o si se sumen. No és possible de considerar diferents escoles com a quantitats homogènies agregables; s'ha de fer un estudi complet i ecològic de cada centre. Cal ser molt prudents en les comparacions i principalment per prendre posicions, en aquest cas sobre les escoles eficaces.

Tot aquest camp es va desenvolupant a base d'abraçar aspectes d'antropologia cultural en general (Schensul, 1985), dintre del concepte de *loosely coupled* del marc simbòlic amb base antropològica (Lutz, 1986) o de l'estudi de l'evolució psicològica dels infants en un context de sistema obert dintre d'una metodologia naturalística (Valsiner i Benigni, 1986). Alhora, es van perfeccionant una metodologia quantitativa i psicomètrica, per exemple sobre el desenvolupament i el canvi en els alumnes (Bryk y Randenbush, 1987), que poden aportar dades interessants des de la perspectiva d'un altre marc interpretatiu.

c. Algunes modificacions vindran, en part, de les característiques dels investigadors i la seva formació. La participació més gran de dones i de minories ètniques enriquirà la producció de coneixement perquè haurà prioritzat determinats valors o perquè la comprensió de certes "cultures" (vegeu el treball de Yeakey, Johnston i Adkinson, 1986) en el sentit "èmic" dels antropòlegs, haurà estat més profunda. Els estudis de diferents cultures i des de cultures diferents ha ampliat la comprensió de les influències ambientals i culturals de les escoles.

Com que no s'ha descobert cap teoria organitzativa unificadora, ha crescut la productivitat en els diferents subcamps, i aquests han estat

conreats per professionals de diverses àrees. Pot ser que l'especialització sigui un grau de desenvolupament necessari per ampliar les perspectives i acceptar diversos objectius conceptuals, a fi de poder mirar a través d'aquests les organitzacions escolars i l'administració educativa. «El terme d'"investigació en administració educacional" ja no es considera sinònim de teoria de l'organització» (McCarty, 1986, 11).

Es pronostica més especialització i interès en determinats sub-camps. Alguns (com política i legislació educativa, finançament escolar, etc.) són per naturalesa interdisciplinaris i la seva relació amb altres disciplines és necessària. Aquest contacte, lluny de ser un inconvenient, és beneficiós, ja que les teories i metodologies d'altres matèries i l'aproximació interdisciplinària als problemes dona possibilitats de fer més rica la investigació sobre el funcionament de les escoles i veure com els altres actors i els altres elements influeixen en els seus resultats.

d, e. Durant els anys vuitanta, els investigadors han posat més èmfasi en els estudis de camp, generant hipòtesis a partir de l'experiència, estudiant els efectes dels sistemes polítics i econòmics a l'escola i generant informació que ajudi les escoles.

En aquest sentit, pot ser important el projecte d'UCEA de la Universitat d'Illinois (Silver, 1985) o de la Universitat de Califòrnia (Gifford, 1986).

També els investigadors estan més interessats en els resultats de l'escola i a desenvolupar una literatura sobre la millora i l'eficàcia de l'escola (em refereixo a tot el moviment de les *effective schools*).

Els estudis de camp i de casos donen la possibilitat d'interrelacionar dades i idees per tenir una visió molt més àmplia i descobrir relacions que abans eren ignorades (Willower, 1979). Ara es considera que les situacions amb un significat particular mereixen ser estudiades (Heron, 1981, Hallar i Krapp, 1985). A més, els estudis polítics tenen el poder d'unir més la teoria amb la pràctica, així com amb les àrees de l'administració educacional. Així es poden conjugar les necessitats dels pràctics de l'educació i els interessos intel·lectuals dels investigadors, professors i alumnes universitaris. Bolland i Bolland (1984) demana una integració de l'anàlisi de la política i dels programes d'avaluació, ja que són més eficaços quan s'utilitzen plegats. I Guthrie (1984) va fer la política d'investigació en relació amb els estudis sobre l'eficàcia i la igualtat. Alguns investigadors, com Haller i Strike (1979), són molt optimistes amb relació a les possibilitats que ofereix l'anàlisi política i Boyan (1981), no ho són tant encara que reconeixen els esforços dels políticoadministradors,

els investigadors i els pràctics per unir esforços en un treball mancomunat per a la millora del sistema educatiu.

En aquesta mateixa línia d'unir esforços es troba March (1984), per al qual les teories de l'administració han de ser útils per a la vida administrativa i la millora de les organitzacions. I molt especialment Schön (1984, p. 62): "Els directius reflexius poden arribar a ser investigadors dins la seva pròpia pràctica, i les seves indagacions privades poden ser contrastades amb un ampli cos de ciència directiva reflexiva. I els investigadors que no són directius poden ser considerats en la seva missió primària com uns facilitadors de la reflexió dels directius en la seva pròpia pràctica, desenvolupant-los marcs conceptuals útils i ajudant-los a documentar i sintetitzar els seus resultats. Aquestes relacions poden tenir poderoses implicacions tant per als directius i investigadors com per a la investigació i la pràctica.

Aquesta és la mateixa posició defensada per Stenhouse (1987, p. 42), quan afirmava que "la investigació és educativa en el grau en què pot relacionar-se amb la pràctica de l'educació".

3. Escoles eficaces

a. Presentació

Per veure el rendiment de l'escolarització, fa un temps es considerava la classe i l'impacte de cada professor sobre els seus alumnes; ara s'estudia l'escola com a totalitat, amb els diferents elements més o menys units (*loosely coupled*), però dins d'una cultura pròpia de la institució.

Aquests estudis s'inicien a principi dels anys setanta i tenen un matís econòmic clar. Es comparen les entrades (recursos socioeconòmics i socials del marc familiar, qualificació de professors, despeses, etc.) amb les sortides (rendiment en test, ràtios de matrícula, mortaldat estudiantil, etc.).

Els estudis de Coleman i al. (1966), així com els posteriors de Jencks i al. (1972) i Averch i al. (1972) no van trobar diferències significatives entre el rendiment dels alumnes de classes desavantajades i certs "recursos escolars" limitats: grandària de la classe,

quantitat de llibres, retribucions, certs tipus de formació de professorat, etc.).

Un nou apropament a l'eficàcia escolar és l'anomenat *instructionally effective school*, que estudia uns aspectes més amplis de l'escola (distribució de recursos, processos, lideratge, factors organitzatius i, especialment, el clima de l'escola) i el rendiment dels alumnes.

En aquest tipus d'investigacions es poden trobar dos períodes fonamentals, prenent per frontera el treball de George Weber (1971). Els estudis anteriors al 1970 es caracteritzen per àmplies mostres a base d'estudis quantitativs i anàlisis correlacionals. L'origen socioeconòmic dels alumnes hi té més pes que no els "recursos escolars". Amb la revisió crítica d'aquests estudis realitzada per Murmone (1981), s'indica que els factors determinants són els professors i els alumnes.

Amb G. Weber (1971) s'inicien els estudis de casos i es busquen els factors-clau que diferencien (per alumnes desavantatjats) les escoles en què els resultats són superiors als esperats.

Per presentar les característiques o factors de les escoles eficaces, en lloc d'oferir una llista, crec que és molt més complet el quadre que fa Duignan (1986) basant-se en els treballs de Tymko (1984) y Murphy i altres (1985). Identifica els factors que influeixen en l'efectivitat de l'escola, n'indica les probables relacions i mostra com afecten els èxits dels estudiants. Crec que l'aportació de les interrelacions és important, per més que falti "la barreja correcta de factors que formen la base per a una millora de l'escola" (p. 68). Vegem el quadre (ANNEX 1).

Si tenim en compte aquesta globalitat, es poden evitar les "pures receptes" de factors aïllats; s'han de tenir en compte els efectes recíprocs, especialment si volem aconseguir una millora a llarg termini. També posa en relleu el "clima o cultura de l'escola" com a factor-clau, ja que és improbable un clima positiu si el clima propi i la cultura no hi són presents. De les investigacions es dedueix que "la cultura de les escoles efectives inclou un sistema de creences que valora els èxits acadèmics, crea grans expectatives per a l'actuació de tothom, requereix ordre i disciplina perquè els estudiants puguin aprendre efectivament i fomenta el treball en equip i la col.laboració i les relacions" (Duignan, 1986, p. 69).

De la literatura de les escoles eficaces i de l'anàlisi del quadre es poden deduir un seguit de recomanacions per millorar les escoles,

tenint en compte que són fonamentalment qualitatives. Fan referència a les escales següents:

a) Decisions de política a escala del macrocontext (Departament o Juntes d'Educació): augment de recursos perquè els professors o directius s'involucrin en activitats de perfeccionament; suports consultius per a les iniciatives de millora; increment de l'autonomia per a les escoles individuals; establiment d'àmplis objectius perquè l'escola tingui una guia, no receptes.

b) Decisions administratives a escala del centre: fan referència a l'organització social de l'escola amb la creació de la cultura i el clima (tal com l'he definit abans) que faci prosperar l'aprenentatge i que faciliti l'ensenyament (descarregar els professors de les tasques administratives, evitar interrupcions, etc.). Pel que fa a l'organització estructural, amb la creació d'òrgans per a la planificació i la presa de decisions de col.laboració, amb la distribució correcta de l'horari, potser amb la reducció del nombre d'alumnes en les matèries clau per facilitar l'ensenyament directe, etc.

c) Decisions de la classe: han d'estar inspirades en les decisions de política i facilitades per les decisions administratives. El professor ha de preparar l'ambient de la classe perquè cada estudiant estigui involucrat activament en l'aprenentatge el màxim de temps disponible.

És molt interessant l'estudi de Frederick i Clouset (1985), en què analitza deu "algorismes" utilitzats per determinar l'eficàcia de les escoles. Així, ens podem adonar de la variació del concepte per mitjà dels factors analitzats (estudis puntuals o longitudinals); per mitjà de dades de tota l'escola o de cohorts determinades, o en relació amb la raça i l'estatus socio-econòmic, així com tests estandaritzats a escala nacional o de la ciutat, o normes internes del centre.

b. El superintendent i les escoles eficaces

Un altre aspecte que s'ha investigat sobre l'eficàcia escolar és el relatiu a les funcions del superintendent. Peterson, Murphy i Hallinger (1987) realitzen una investigació per conèixer els procediments de coordinació, control i avaluació que utilitzen els superintendents en els districtes d'escoles eficaces. Les troballes mostren que utilitzen tècniques directes per coordinar el currículum i la instrucció i controlar el treball dels directors i professors. Per tant, se'n dedueix que hi ha uns vincles forts entre els nivells directius i la funció tècnica

escolar en aquells districtes. Aquestes troballes contrasten amb el tipus dels "sistemes dèbilment acoblats" que s'havien trobat en moltes altres investigacions (Hannaway i Sproull, 1978; Hanson, 1981, etc.).

Aquests autors precisen que els superintendents augmenten la seva influència i poder de diverses maneres: a) coordinant les activitats de la classe per mitjà de l'estructuració, estandardització i direcció del currículum i els mètodes d'instrucció; b) utilitzant mecanismes de control de les oficines centrals i els directors per regular i dirigir els professors; c) utilitzant l'avaluació dels directors, professors i estudiants en un esforç per incrementar el rendiment acadèmic dels estudiants per mitjà de l'especificitat i la freqüència de l'orientació.

Aquests superintendents s'involucren molt més que els altres en un tipus de lideratge que dona "resultats d'organització": no esperen que el districte funcioni més o menys a la seva manera i se centren especialment en els èxits del currículum i la instrucció dels alumnes. Per tant, hi ha un paral·lelisme entre aquests superintendents i els directors de les escoles eficaces.

Aquestes troballes, com he indicat anteriorment, presenten un "sistema fortament acoblat" entre els aspectes administratius i de funció tècnica del professorat. Però aclareixo aquestes afirmacions, com fan Murphy i Hallinger (1986, p. 229): "les característiques de l'acoblament dèbil —falta de propòsit/sentit de la direcció, tecnologia ambigua, falta d'una funció d'inspecció i absència de rendiment de comptes— no es troben en aquests districtes. O bé, dit més positivament, aquests districtes tendeixen a promoure objectius clars, delimitar la tecnologia, acceptar la inspecció dels processos i els resultats i els mecanismes dels rendiments de comptes.

Aquestes quatre característiques serien les que diferenciarien els dos tipus de sistemes (dèbils i forts); ara bé, de maneres d'aconseguir un sistema fort n'hi ha només una i, per tant, "sistema fortament acoblat" no equival a burocràcia.

Aquesta deducció de Murphy i Hallinger (1986, p. 230) em sembla molt aclaridora: "la forta connexió en les escoles i districtes no és simplement el producte dels controls burocràtics. Almenys, hi ha evidència que els processos col·lectius i de col·laboració, i l'atenció als aspectes culturals i simbòlics poden incrementar el grau de connexió en els sistemes organitzatius." Altres treballs semblen apuntar al fet que les anàlisis de presa de decisions són creadores de forts vincles.

Penso que noves investigacions haurien d'aclarir les diverses aportacions dels aspectes burocràtics i simbòlics en aquests sistemes fortament acoblats en què s'obté un alt rendiment dels alumnes. Quins factors tenen més pes, els aspectes simbòlics o els burocràtics? El nivell de la cultura institucional, és suficient per cohesionar l'escola i infondre satisfacció en el treball? Els directors escolars, en lloc del rol jeràrquico-racional de Weber, hauran d'utilitzar una autoritat carismàtica? I així podria anar fent preguntes per aclarir aquests dos components que, com he reconegut sempre, formaven part de les escoles eficaces.

Reconec que és important per a una teoria de l'Organització Escolar buscar models alternatius a la burocràcia, però a mi, més que saber per què es produeixen aquests resultats, m'interessa el per a què, la finalitat. En descriure l'Organització Escolar, vaig dir que calia analitzar críticament els objectius que volia aconseguir. ¿Quines són les finalitats de les escoles eficaces? Si només fos que els alumnes superessin amb èxit els tests normalitzats o creterials de matemàtiques i llengua, em semblaria massa poc, sense oblidar que això és important i útil per a tots els alumnes i, especialment, per als de classes socials marginades. Això no obstant, l'escola i l'escolarització han d'assolir finalitats més valuoses. Ja sé que, a més d'aquest "rendiment acadèmic", s'aconsegueixen altres objectius: motivació per l'estudi, satisfacció, responsabilització, etc. Jo desitjaria que s'aclarissin aquests altres resultats. Potser l'estratègia de les escoles eficaces també podria servir per a altres finalitats o, més ben dit, per ampliar les actuals finalitats.

c. Ampliació del marc d'escoles eficaces

En aquesta línia, em sembla interessant d'examinar una proposta d'unir les característiques de les escoles eficaces amb el programa per a les escoles d'alumnes de compensatòria que s'aplica a Austràlia. No és una investigació, però sí un marc teòric per realitzar investigacions o innovacions escolars a favor d'aquests alumnes. El presento perquè crec que pot ajudar al plantejament de l'educació compensatòria i de les escoles d'acció especial.

Aquest programa per als alumnes desavantatjats és més centrat en el domini efectiu i d'habilitats no acadèmiques; conté una àmplia varietat de materials d'instrucció i recursos per donar suport al currículum i gaudeix de personal extra. Es proposa de millorar l'autoconcepte i l'autoestima dels estudiants, i proporciona als nens una

gran varietat d'experiències socials, recreatives i culturals. Per tant, en certa manera és complementari de la filosofia de les escoles eficaces amb l'èmfasi posat en els aspectes cognitius i les matèries acadèmiques; això no obstant, hi ha una gran zona d'interessos comuns.

Walker i Murphy (1986) veuen que ni les escoles eficaces ni aquest programa no hi tenen l'última paraula; tampoc no creuen que la solució sigui "un retorn a les matèries bàsiques". Per això, pensen que "combinant les dues aproximacions podem confiar en la creació de més sortides positives, productives i rellevants en totes les àrees per a tots els estudiants a les nostres escoles (p. 85). Resumeixo, doncs, les àrees d'èmfasi en aquestes dues aproximacions:

Àrees d'èmfasi

Programa per a compensatòria

- Instal·lacions i ambient enriquit culturalment
- Varietat de material instructiu
- Experiències de naturalesa cultural i recreativa
- Accés a experiències que resultarien inaccessibles (per exemple, viatges)
- Amplis horitzons culturals
- Personal extra
- Contacte directe amb la seva cultura i amb altres
- Foment del desenvolupament global dels nens

Part comuna

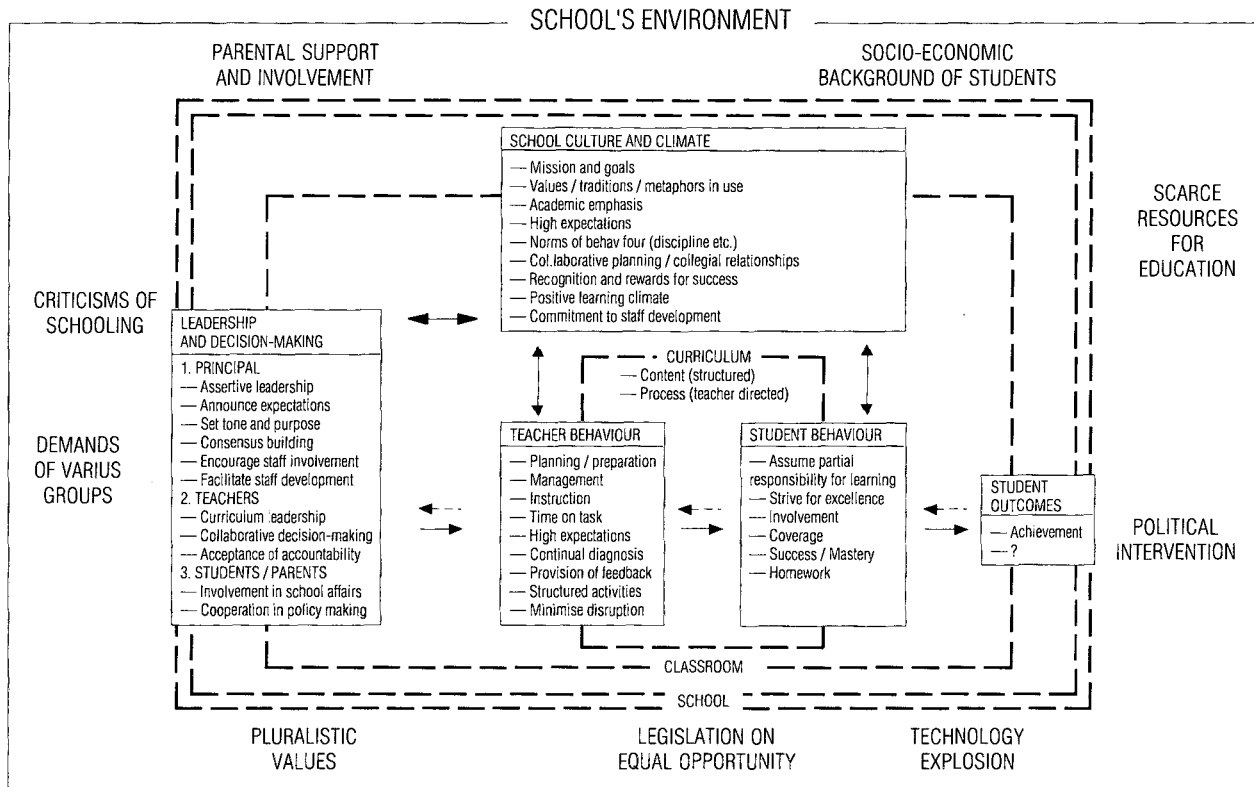
- Incrementa l'autoestima i l'autoconsulta
- Incrementa les futures opcions educatives
- Promou la participació dels pares
- Augmenta la motivació per assistir a l'escola
- Dóna suport als currículums per satisfer les necessitats dels estudiants

- Planifica el desenvolupament a curt i llarg termini
- Promou la cooperació de l'escola, els pares i la comunitat
- Involucra tota l'escola en el procés organitzatiu
- Incrementa l'autoconfiança

Escoles eficaces

— Assegura als estudiants un contingut curricular sistemàtic, que després serà avaluat

- Assegura que els estudiants usin el temps per al màxim benefici
- Té un conjunt clar d'objectius acadèmics
- Té un líder instruccional que guia
- Segueix regularment el progrés dels estudiants perquè no es perdin
- Reconeix i recompensa els alumnes
- L'escola segueix un programa de desenvolupament del personal
- Insisteix en un ambient segur i ordenat
- Fomenta la unió entre els estudiants i els professors
- Incrementa el temps d'instrucció
- Tracta amb variables alterables



(Procedència del quadre: DUIGNAN, 1986)

Bibliografia

- ALLISON, D.J. (1983): "Toward an improved understanding of the organizational nature of schools". *Educational Administration Quarterly*. núm. 19,4, p. 7-34.
- AVERCH, H.A. AND OTHERS (1972): *How effective is schooling? A critical review and syntesis of research finding*. Santa Mònica. The Rand Corporation.
- BATES, R.J. (1982): "Educational Administration, the sociology of science and the management of knowledge". *Educational Administration Quarterly*. núm. 16, p. 1-20.
- BOLLAND, J.W. i BOLLAND, K.A. (1984): "Program Evaluation and Policy Analysis. Toward a new synthesis". *Educational Evaluation and Policy Analysis*. núm. 8, p 42-57.
- BORMAN, K.M., LECOMPTÉ, M.D. i GOETZ, J.R. (1986): "Ethnographic and qualitative resarch design and why i doesn't work". *American Behavioral scientist*. núm. 30, p. 42-57.
- BORRELL, N. (1988): "Evaluación de centros escolares" a PASCUAL (coord). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid. Narcea.
- BOYAN, N.J. (1981): "Follow the leader. Commentary on research in educational administration". *Educational Researcher*. p. 7-10.
- BRIDGE, E.M. (1980): "Job satisfaction and teacher absentism". *Educational Administration Quarterly*. núm. 16,2, p. 41-56.
- BRIDGES, E.M. (1982): "Research on the school administrator: The state of the art". *Educational Administration Quarterly*. núm. 101, p. 147-158.
- BRYK, A.S. i RAUDENBUSH, S.W. (1987): "Application of hierarchical linear models to assessing change". *Psychological Bulletin*. núm. 101, p. 147-158.
- BURRELL, G. i MORGAN, G. (1980): *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. Londres. Heinemann.
- CAMPBELL, R.F. (1979): "A critique of the Educational Administration". *Education Administration Quarterly*. núm. 15, p. 1-19.
- CHAPMAN, J. i BOYD, W.L. (1986): "Decentralization, Devolution and school principal Australian lesson on statewide educational reform". *Educational Administration Quarterly*. núm. 22-4, p.28-58.
- CLARK, D.L. (1985): "Emerging paradigms in Organizational Theory and Research" a LINCOLN, Y.: *Organizational Theory and Inquiry*. Beverly Hills. Sage.
- COLEMAN I ALT. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington. Gov. Fruit Off.

- COOK, T. i REICHARDT, CH. (1986): *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- CREHAM, P. (1984): *A Meta-Analysis of Fiedler's Contingency Model of Leadership Effectiveness*. University of British Columbia. Ed. Doc. Dissertation.
- CREHAM, P. (1985): "An exploration of the usefulness of meta-analysis in Educational administration". *Educational Administration Quarterly*. núm. 21-3, p. 263-279.
- DUIGNAN, P. (1986): "Research on Effective Schooling: some implications for school improvement". *The Journal of Educational Administration*. núm. 18, p. 59-73.
- GETZELS, J.W. (1958): "Administration as a social process". a HALPIN: *Administrative theory in education*. Chicago. University of Chicago.
- GIFFORD, B.R. (1986): "The Evolution of the School-University Partnership for Educational Renewal". *Education and Urban Society*. núm. 19-1, p. 77-106.
- GOETZ, J.P. i LECOMPTE, M. (1984): *Etnography and Qualitative Design in Educational Research*. Londres. Academic Press.
- GRIFFITHS, D.E. (1983): "Evolution in research and theory: A study of prominent researchers". *Education Administration Quarterly*. núm. 19-3, p. 201-211.
- GROSS, N., GIACQUINTA, J.B. i BERNSTEIN, M. (1971): *Implementing Organizational Innovations*. Nova York. Basic Books.
- GROSS, N., MASON, W.S. i McEARCHENA, W. (1958): *Explorations in Role Analysis*. Nova York. Wiley.
- GUNTHER, J.W. (1984): "Educational Policy Research ant the Pursuit of Equality, Efficiency and Liberty". a IMMEGART & BOYD. *Problem-Finding in Educational Administration*. Heath Lexington. p. 87-108.
- HALLER, E.J. i STRIKE, K.A. (1979): "Toward a methodology of policy research in educational administration". in IMMEGART & BOYD: *Problem-Finding in Educational Administration*. Heath. Lexington.
- HALLER, E.J. i KNAPP, T.R. (1985): "Problems and methodology in educational administration". *Educational Administration Quarterly*. núm. 21, p. 161.
- HALPIN, A.W. (1966): *Theory and Research in Administration*. Nova York. McMillan.
- HAMPTON, D.R. (1983): *Administración contemporánea*. Mèxic. McGraw-Hill.
- HANNAWAY, J. i SPROULL, L.S. (1978): "Who's running the show: Control and coordination in educational organizations". *Administrator's notebook*. p. 1-4.

- HANSON, E.M. (1981): "Organizational control in educational systems: A case study of governance in schools" a BACHARACH, S.P. *Organizational behavior in schools and schools districts*. Nova York. Praeger. p. 245-276.
- HANSON, M., GARDNER, D.W. i McNAMARA, J.F. (1986): "Ecological inference in administrative reporting and decision making". *Educational Administration Quarterly*. núm. 22, p. 63-89.
- HERON, J. (1981): "Experimental research methodology". a REASON & ROWAN. *Human Inquiry: A sourcebook of the New Paradigm Research*. Nova York. John Wiley.
- HOYLE, E. (1986 a): *The Politics of School Management*. Londres. Hodder ant Stoughton.
- INMEGART, G.L. (1977): "The study of educational administration 1954-1974". a CUNNINGHAM & alt. *Educational Administration: The developing decades*. Berkeley. McCutcheon. p. 298-328.
- JENCKS i ALT. (1972): *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*. New York. Harper and Row.
- KULIK, C.C. i KULIK, J.A. (1982): "Effects of Ability Grouping on Secondary School Student: A meta-analysis of Evaluation Finding". *America Educational Research Journal*. núm. 19, p. 415-428.
- KULIK, CH. i KULIK, J. (1982): "Research synthesis on ability grouping". *Educational Leadership*. p. 619-621.
- KULIK, K. i KULIK, CH. (1984): "Synthesis of Research on Effects of Accelerated Instruction". *Educational Leadership*. p. 84-89.
- LUTZ, F.W. (1986): "Witches and witchfinding in educational organizations". *Educational Administration Quarterly*. núm. 22, p. 49-67.
- MARCH, J.G. (1984): "How we talk and how we act: administrative theory and administrative life". *Leadership and Organizational Culture*. University of Illinois Press, Illinois. p. 18.
- MCCARTHY, M.M. (1986): "Research in Educational Administration: Promising signs for the future". *Educational Administration Quarterly*. núm. 22-3, p. 3-20.
- MCCLINTOCK, CH. (1985): "Process sampling: a method for case study research on administrative behavior". *Educational Administration Quarterly*. núm. 21, p. 205-222.
- MISKEL, G., GLASNAPP, D. i HATLEY, R. (1975): "A test of the inequity theory for job satisfaction using educator's attitudes toward work motivation and work incentives". *Educational Administration Quarterly*. núm. 11, p. 38-54.
- MURMONE, J.R. (1981): "Interpreting the evidence on School Effectiveness". *Teachers College Record*. núm. 83'1.

- MURPHY, J. I HALLINGER, P. (1986): "The superintendent as Instructional leader: Findings from effective school districts". *The Journal of Educational Administration*. núm. 24, p. 213-136.
- PETERSON, K.D., MURPHY, J. I HALLINGER, P. (1987): "Superintendent's perceptions of the control and coordination of the Technical case in Effective School Districte. *Educational Administration Quarterly*. núm. 23, p. 79-95.
- PFEFFER, J. (1978): *The Micropolitics of Organizations in Meyer and Ass. (ed.). Environments and Organizations*. San Francisco. Jossey-Bass.
- RIVAS, M. (1986): "Factores de eficacia escolar: Una línea de investigación didáctica". *Bordón*. p. 693-708.
- SCHENSUL, J.J. (1985): "Cultural maintenance and cultural transformation: educational anthropology in the eighties". *Anthropology and Educational Quarterly*. núm. 16, p. 63-68.
- SCHÖN, D.A. (1984): "Leadership as Reflection-In-Action". *Leadership and Organizational Culture*. University of Illinois Press, Illinois. p. 36.
- SILVER, P. (1985): "APEX Center Update". *U.C.E.A. Review*. núm. 28,3.
- STENHOUSE, L. (1987): *Investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.
- TYMKO, J.L. (1984): "Making sense of the literature on effective schools". *The Alberta Academy for Educational Leadership*. Edmonton.
- VALSINER, J. I BENINGNI, L. (1986): "Naturalistic Research and Ecological Thinking in the study of Child Development". *Development Review*. núm. 6, p. 203-223.
- WALKER, A I MURPHY, J. (1986): "School effectiveness and the disadvantaged Schools program". *The Journal of Educational Administration*. núm. 24, p. 74-85.
- WEBER, G. (1971): *Inter-city children. Thought to Read: Four successful schools*. Washington. Council for Basic Education.
- WILLOWER, D.J., EIDELL, T.L. I HOY, W.K. (1973): *The School and Pupil Control Ideology*. Pennsylvania. U. Park.
- WILLOWER, D.J. (1979): "Some issues on research on school organizations", a INMEGART & BOYD: *Problem-finding in Educational Administration*. Heath. Lexington.
- YEAKEY, C.C., Johnston, G.S. and Adkinson, J.A. (1986): "In pursuit of equity: a review of research on minorities and women in educational administration". *Educational Administration Quarterly*. núm. 22, p. 110-149.

Abstracts

En este trabajo se presenta una panorámica global de la investigación dentro del campo de la Organización Escolar realizada en EE.UU. y luego se centra en algunos tópicos. Para ello se analizan estudios sintéticos publicados fundamentalmente en los primeros años de la década de los ochenta. A partir del trabajo de McCarty se comentan las directrices de futuro que dicha autora presenta. Después de referirse brevemente al clima organizacional y el liderazgo, se pasa a las investigaciones sobre las "escuelas eficaces". Se hace un análisis crítico de las mismas, se presenta un cuadro sobre las diferentes variables y finalmente se amplía el ámbito y se estudia la figura del superintendente en los distritos eficaces.

Ce travail présente d'abord un panorama global de la recherche qui, en matière d'organisation scolaire, a été menée aux Etats-Unis et s'arrête ensuite sur certains lieux communs. L'auteur y fait l'analyse d'études synthétiques qui ont été publiées essentiellement au cours de la première période de la décennie des années quatre-vingts. A partir du travail de McCarty, il examine les lignes directrices que cet auteur ébauche pour l'avenir. Après une référence rapide au climat organisationnel et au leadership, il passe en revue les enquêtes effectuées sur les "écoles efficaces" dont il fait une analyse critique; il présente ensuite un tableau des différentes variables et, pour finir, élargissant son cadre d'étude, il s'arrête sur le figure du surintendant dans les quartiers efficaces.

This report gives an overall view of the research into the School Organisation of the U.S.A., and then concentrates on some specific aspects. Synthetic studies published mainly in the first years of the 80s are analysed. Using McCarty's work as a base, her guidelines for the future are discussed. After referring briefly to the general organisational climate and its leading figures, the essay continues with the research into the "efficient schools". The latter are analysed, a layout of the different variables is given, and then the study widens to include an examination of the role of the superintendent in the efficient districts.