

# El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido

## The Role of School Organization in Educational Change: the Inertia of the Status Quo

José Luis San Fabián Maroto

*Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación. Oviedo, España.*

### Resumen

Este artículo analiza el papel desempeñado por la Organización Escolar en los procesos de cambio educativo, con referencia a las reformas educativas de España durante los últimos años. Trata de responder a la siguiente pregunta: ¿cuál ha sido la contribución de la Organización Escolar a la transformación de las políticas y las prácticas educativas en España? Su elaboración se basa en un proyecto docente-investigador recientemente presentado, resultado de numerosos años de experiencia en el campo.

Para tratar de responder a la pregunta formulada, se tienen en cuenta algunos de los principales factores que han contribuido a hacer de la Organización Escolar en nuestro país un agente destacado en la continuidad e inercia de la educación, como son: la orientación de las políticas de cambio educativo, el olvido del contexto organizacional de la enseñanza en el análisis y en las propuestas de cambio o la tradición investigadora dominante en Organización Escolar. En particular, se hace un recorrido por la concepción y los procesos de las reformas educativas basadas en leyes, el descuido de la dimensión organizativa de la enseñanza, las relaciones (o mejor su ausencia) entre Didáctica y Organización y los sistemas de organización del trabajo docente imperantes, con especial referencia a los denominados ciclos de aprendizaje y de reconocimiento profesional.

Finalmente, se hace una revisión crítica de la tradición investigadora en el campo de la Organización Escolar, de la que se señalan algunos de los principales condicionantes: la dependencia de las organizaciones no escolares, la excesiva atención a las estructuras formales, los

enfoques positivistas, el extrañamiento docente respecto a lo organizativo, la tradición centralizada y uniforme del sistema educativo, etc. En conjunto, el artículo describe, de una forma sintética y panorámica, el proceso que ha llevado a omitir esta dimensión fundamental de la educación: la organización de los centros escolares.

*Palabras clave:* Organización Escolar, cambio educativo, investigación en Organización Escolar, reforma educativa, cambio organizativo.

### **Abstract**

This article aims to analyse the role played by the School Organization in the processes of educational change, referred to the Educational Reforms of Spain in recent years. The article seeks to answer the question: What has been the contribution of the School Organization to the transformation of educational policies and practices in Spain? Its realization is based on a Teacher-Researcher Project recently developed, as a result of many years of experience in the field.

To try to answer this question, we take into account some major factors that have made School Organization in Spain an important agent in the continuity and inertia of education, including: the policy orientation of educational change, the neglect in the organizational context of education in the analysis and proposals for change, and the dominant research tradition in School Organization. Specifically, it deals with the conception and processes of educational reform based on laws, the neglect of the organizational dimension of education, the relationship, or rather its absence, between Teaching and Organization, the prevailing management of teaching work, with special reference to the learning cycle and professional recognition.

Finally, we carry out a critical review of the research tradition in the field of School Organization, indicating its main weaknesses: dependence of non-school organizations, excessive attention to formal structures, the positivist approaches, the estrangement of teachers in relation to the organizational reality, the centralized and uniform tradition of the educational system, etc. Overall, the article describes, in a synthetic and panoramic form, the neglect of this basic dimension of the educational system which is the organization of schools.

*Key words:* school organization, educational change, school management research, educational reform, organizational change.

## Introducción

La escuela es la comunidad organizada básica de educación y es a este nivel donde hay que tratar los problemas y las posibilidades de la innovación del currículum (Stenhouse, 1984, p. 222).

En los años setenta, la Pedagogía institucional francesa (Lobrot, Lapassade) entendía el desarrollo de las organizaciones educativas como resultado de una tensión entre dos fuerzas, la de lo instituido y la de lo instituyente. Sin embargo, en la actualidad, lo organizativo parece identificarse casi exclusivamente con el ámbito de lo instituido. ¿A qué se debe? En este artículo analizamos algunos de los factores que han contribuido a hacer de la Organización Escolar en nuestro país una importante aliada de la continuidad y la inercia en la educación. Concretamente, nos referimos a la concepción de las reformas educativas, al olvido de la dimensión organizativa de la enseñanza y a la tradición investigadora en este campo.

## Las reformas educativas centradas en grandes leyes

Las políticas educativas desarrolladas en nuestro país durante los últimos 30 años bien podrían ser agrupadas bajo este epígrafe. Desde los años ochenta se ha creado un discurso sobre la crisis permanente de la educación, que, junto con el concepto talismán de calidad educativa, ha hecho que las reformas legislativas se sucedan una tras otra. Esta secuencia de reformas educativas ha venido marcada por las leyes orgánicas que, periódicamente desde 1980, más o menos cada cinco años, se han ido publicando: LOECE (1980), LODE (1985), LOGSE (1990), LOPEG (1995), LOCE (2002) y LOE (2006). De todas ellas, la más consistente en cuanto a la permanencia y al impacto en la organización de los centros escolares ha sido sin duda la LODE (1985), mientras que la que mayores expectativas –y también frustraciones– ha generado ha sido la LOGSE (1990).

Esta sucesión de leyes puede entenderse en parte por los cambios que ha experimentado la sociedad y en parte por razones de oportunidad política: cada vez que

hay un cambio de signo político, no necesariamente de partido<sup>1</sup>, se elabora una nueva ley orgánica. La educación es un campo de lucha y de competencia entre grupos y sectores, en el que el debate intelectual se mezcla con el poder y las emociones. El cambio educativo siempre es el resultado de pactos entre múltiples grupos (Martín Criado, 2010). Así, en el campo de lo escolar encontramos tres categorías de actores que representan fuerzas permanentemente enfrentadas: los actores políticos, los que trabajan en el terreno y los que investigan (Perisset, 2010).

Para Gimeno (2006), esta proliferación de leyes es en parte consecuencia de la falta de un consenso entre las fuerzas políticas sobre las funciones esenciales del sistema educativo, sobre los fines de la educación, sobre lo que debe contener la escolaridad mínima común para todos y sobre las grandes líneas de organización del sistema (regulación pública-privada, gobierno de los centros, participación...). Autores como Puelles Benítez sugieren que dicha proliferación de leyes solo podría evitarse mediante un consenso entre las fuerzas políticas, un consenso de estado sobre la educación. Sin embargo, otro historiador, Viñao Frago, ya predijo en 2006 que el pacto en educación entre los dos grandes partidos, PP y PSOE, no sería posible por el *hecho religioso*, por el denominado «subsistema educativo de la Iglesia Católica» (Viñao, 2004 y 2005).

Martín Criado (2010) considera que el ciclo de las reformas educativas está formado por una primera fase que se caracteriza por unos objetivos descomunales y unas escuelas ideales, y una segunda caracterizada por el desencanto. La distancia entre los objetivos y los logros es un rasgo endémico de las reformas educativas y la desproporción entre los ideales perseguidos y los medios destinados asegura su fracaso. Se constata el olvido del contexto organizativo en el que se ejerce la docencia:

Esta descomunal confianza en la escuela se acompaña de métodos pedagógicos que suelen pensar el sistema escolar como un lugar exclusivamente regido por las lógicas de la instrucción y de la formación en valores, olvidando la lógica credencialista y las constricciones diarias sobre el trabajo docente (p. 301).

Este autor también señala como factores que dificultan el éxito de las reformas educativas el carácter acomodaticio del profesorado, las innovaciones y el uso de centros pilotos cuyas características no son extrapolables al resto del sistema educativo. Podemos admitir que muchas reformas tienen consecuencias conservadoras, e inclu-

---

<sup>(1)</sup> A pesar de existir una alternancia en el gobierno, la mayoría de estas leyes han sido elaboradas por el PSOE, de lo que se deriva una conclusión: la posibilidad de implementar políticas de partido sin necesidad de modificar las leyes orgánicas, como lo ha demostrado el PP cuando ha ejercido el gobierno.

so que pueden producir efectos perversos –por ejemplo, que la LOGSE ha beneficiado más a los centros privados y, en general, a las pedagogías invisibles–, conocemos los efectos que tiene la intensificación del trabajo asociada a las reformas o sabemos que las luchas corporativas por el currículo pueden interferir en los nuevos planes de formación del profesorado, etc., pero ello no es consecuencia del utopismo pedagógico ni justifica la deriva determinista.

Si las reformas tienen un triple componente utópico, retórico y práctico (Gimeno, 1992), las últimas reformas no se han caracterizado precisamente por su carga utópica, por lo que las dificultades para su aplicación quizás deberían buscarse más en el desequilibrio entre sus otros dos componentes. El trabajo educativo exige un componente de utopía, el problema está en establecer un lugar adecuado para él y una dosis conveniente. Acharcar los fracasos de las reformas a la carga utópica de las teorías pedagógicas sería un error, pues ni estas dirigen el rumbo de las reformas ni se construyen al margen de los procedimientos que rigen la producción de teorías en el campo de las Ciencias Sociales.

Sugiere Gimeno (2006) que las reformas han sido consecuencia de políticas tecnocráticas –de arriba abajo– con una clara tendencia conservadora más que instrumentos al servicio de un programa de transformación cultural. «[...] El curso de las reformas educativas en el plano internacional lo marca la agenda conservadora [...]», de lo que se deriva, como consecuencia inmediata, la desregulación del sistema para supeditarlo a las leyes del mercado y el hecho de responsabilizar «[...] directa o subrepticamente a la educación pública del deterioro de la calidad, ocultando de esa forma la insolidaridad con los más necesitados» (Gimeno, 2003, p. 229).

Aunque existen diferencias entre unas leyes y otras, todas carecen de un diagnóstico preciso acerca del estado del sistema educativo y ninguna ha sido evaluada. Su corta vida provoca un arraigo superficial y crea frustración y resistencia entre los docentes, que adquieren, eso sí, un nuevo argot. Existen unos lugares comunes que pasan por las críticas a las reformas anteriores, la crisis de la educación, la baja calidad de la enseñanza, el elevado fracaso escolar, la necesidad de adaptación a los cambios sociales y tecnológicos, las exigencias de la globalización económica y de la sociedad del conocimiento, el proceso de convergencia europea o la necesidad de educar para toda la vida (Viñao, 2006). Más allá «de mirar hacia Finlandia» sería conveniente realizar un debate basado en un diagnóstico riguroso del sistema educativo.

Partiendo de la idea de que todas las reformas tienen efectos imprevistos y de que todas fracasan o tienen un éxito relativo y parcial, su *previsible fracaso*, según Viñao (2006), puede deberse a la ausencia o escasez de recursos financieros, a los cambios

y vaivenes políticos, a diagnósticos erróneos, a objetivos y calendarios irreales o contradictorios, a la carencia de apoyos sociales y políticos, a problemas específicos no previstos, a las resistencias y oposición de índole gremial y corporativa, a la ausencia de perspectiva histórica por parte de los reformadores o de una visión global del sistema, al formalismo burocrático, a la ausencia de reformas sociales acordes con las educativas, a un criterio clientelista en la elección del equipo de asesores y gestores seleccionados por fidelidad personal más que por conocimiento e independencia de criterio.

En realidad, el sistema educativo debería tener establecidos los mecanismos internos y externos básicos que son necesarios para su revisión y transformación, independientemente de las nuevas versiones y adaptaciones legales. En palabras de Gimeno (2006), «las reformas deberían instalarse sobre una estructura organizativa estable estratificada como dinámicas de mejora permanentes» (2006, p. 31). En otro lugar, refiriéndose a la incorporación del modelo de competencias al ámbito de la enseñanza universitaria, Gimeno (2005) propone una estrategia de innovación permanente que consiste en elaborar una «carta de principios» de lo que entendemos por calidad de la educación, trasladarla a la normativa y los reglamentos internos y establecer sistemas de evaluación de la docencia y de apoyo a la innovación que sean consistentes con esos principios de calidad. En otras palabras, traducir las intenciones pedagógicas en condiciones organizativas.

## Un factor omitido: la organización de los centros

### Didáctica y Organización: dos niveles de acción educativa

Tradicionalmente se ha proclamado una relación de subordinación de la Organización respecto a la Didáctica (*ancilla didacticae*). Los manuales clásicos (Ballesteros y Sáenz, Filho, Blanco, Hernández Ruiz, García Hoz, Pozo Pardo...) reflejan la posición racionalista -centro-didáctica- dominante hasta los años ochenta (Gimeno, 1981), lo cual contribuye a restar importancia al campo de la organización, supuestamente subordinado a los imperativos didácticos. De esta forma, la organización adquiere un carácter instrumental, no es en sí misma parte del diseño de enseñanza, y desde luego, no pertenece a las ciencias pedagógicas que se preocupan de la «esencia» del fenómeno educativo sino

de su realización práctica (Lavara, 1968, p. 40). Quizás por ello los manuales tradicionales de Organización Escolar han tenido una gran fijación con los recursos materiales –mobiliario, audiovisuales, etc.–, o con la «dinámica de grupos», en particular con la técnica del sociograma, cuya popularidad entre maestros y directores hay que entenderla por su fácil aplicación, su formato ‘científico’ y su aplicabilidad al aula.

Hoyle (1986) denominaba «tareas primarias» de las escuelas a aquellas que se refieren a la educación de los niños, tales como el trabajo docente y tutorial, mientras que las «tareas de apoyo», generalmente de tipo administrativo, buscan facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, reconoce que hay una permanente tensión entre las tareas primarias y las tareas de apoyo.

«Al hacer esta distinción, se considera que las segundas están subordinadas a las primeras, aunque, por diversas razones –la preocupación por el orden en las escuelas, el autoritarismo de los directores, el capricho de algunos maestros, el problema perenne del control de los alumnos y los imperativos diarios–, tal distinción solo es sostenible en términos amplios y a nivel conceptual» (1986, p. 23).

El desajuste, o cuando menos, la descoordinación entre Didáctica y Organización y la autonomía de la segunda respecto a la primera son consecuencias ya anunciadas por las teorías clásicas del *loosely coupling*:

«Las actividades de las organizaciones educativas no determinan la forma de la organización, sino más bien esta forma viene impuesta por el ritual de certificación y por los acuerdos que se toman desde el entorno» (Weick, 1988, p. 69).

Cuando se afirma que la Organización está al servicio de la Didáctica, ¿en qué medida se está expresando un deseo más que una realidad? ¿Tal afirmación no sirve para ocultar que en la práctica la influencia es recíproca, cuando no a la inversa? Si no adoptamos un punto de vista gerencialista y sesgado, podemos ser conscientes de que las organizaciones también nos organizan. Las escuelas son algo más que meros instrumentos al servicio de fines (Etzioni, 1965). Esto es cierto no solo porque, como otras organizaciones, pueden convertirse en *dictadoras de fines* –desplazamiento de fines–, sino también porque las finalidades educativas están sustancialmente relacionadas con los medios y contextos que las promueven. El sistema social actúa en el sistema educativo fundamentalmente a través de dos vías, el currículo y la organización escolar, ambas estrechamente relacionadas entre sí.

La enseñanza es un sistema que se produce en una institución. Dicha institución, según Pérez Gómez (1988):

[...] genera posibilidad a la vez que provoca condiciones y limita la comunicación educativa. La institución engendra su propia dinámica, su propio ritmo y sus propias necesidades e intereses. No pocas veces los intereses, necesidades y dinámica propios de una institución burocrática se levantan como gigantes que obstaculizan y distorsionan la comunicación. A menudo, la institución se olvida de su carácter instrumental como facilitadora del aprendizaje y cumple funciones al margen e incluso en contra de los objetivos que originariamente determinaron su aparición y que deberían justificar su permanencia. En cualquier caso, la enseñanza ha de considerar la importancia de su ubicación institucional (pp. 82-83).

Cualquier organización formal es de por sí «educativa», contribuye a la creación y mantenimiento de «estructuras de relevancia» en los individuos, constituye un escenario social en el que se negocia una definición de la realidad.

Si cada organización supone, como se ha visto, una disciplina de la actividad, lo que aquí nos importa es que, a un nivel o a otro, supone así mismo una disciplina del ser: la obligación de ser una persona de un carácter determinado, que vive en un mundo determinado (Goffman, 1970, p. 189).

Existen numerosas parcelas a caballo entre la Didáctica y la Organización Escolar, y los límites tradicionales de la Didáctica han quedado desbordados por la incorporación del extenso campo del currículo, que ha ensanchado considerablemente su visión y ha hecho aún más difícil la demarcación entre el ámbito didáctico y el organizacional. De hecho, en numerosos textos pedagógicos podrían intercambiarse los términos currículo y organización sin que ninguno perdiese su sentido. Por gestión educativa se entiende cada vez más la gestión de los procesos educativos, no solo de las organizaciones educativas. En realidad, el currículo escolar es producto de la interacción entre Didáctica y Organización. La intervención educativa no puede obviar lo organizativo.

### **La aversión del docente respecto a lo organizativo**

Los docentes mantienen dos posiciones extremas ante lo organizativo. Por un lado, existe la de quienes se encuentran pegados a las prescripciones institucionales, lo que puede llevarles a difuminar los propósitos finales de su función e incluso impedirles ver que detrás de las prescripciones hay personas de carne y hueso. En el otro extremo, se encuentran aquellos docentes que muestran un desinterés permanente hacia



las solicitudes más o menos explícitas que llegan de la institución. Ambas posiciones son manifestaciones de un proceso de alienación o enajenación del docente respecto a lo organizativo como ámbito de intervención, con frecuencia confinado al aula.

Este extrañamiento del docente respecto a lo organizativo tiene mucho que ver con la formación inicial del profesorado y con la perspectiva legislativo-gerencialista dominante en la organización de los centros educativos, la cual ha dejado sus secuelas en la configuración de la profesionalización docente en distintos aspectos:

- La identificación de la normatividad con lo legislado.
- La reducción de la inspección a la regulación y el control.
- La derivación de la organización a su gestión.
- La reificación de lo organizativo, de forma que cualquier cambio al respecto pasa por un cambio en la legislación.

Perrenoud (2010) denuncia esta realidad al constatar que cada maestro se inscribe en una organización del trabajo a escala del sistema y del centro que le parece un hecho consumado, algo que 'ya está ahí', que parece existir desde siempre: clases, disciplina, horarios, manuales, etc. Desde un escaso conocimiento de la historia de la escuela<sup>2</sup>, los profesores se encierran en la organización del trabajo que conocen, que han vivido como alumnos; la que colegas, padres, alumnos, dirigentes encuentran 'normal'. En consecuencia, lo organizativo termina siendo un terreno reservado a unos pocos, «la organización del trabajo en el plano del sistema o del centro aún aparece como un producto de la actividad de dirigentes o de especialistas» (p. 419).

La autonomía docente debe ir pareja a una corresponsabilidad individual -aula- y colectiva -centro-, pero es aquí donde surge el problema. Disponer de una mayor autonomía de organización en su trabajo crea problemas a los docentes debido a que no saben organizar su trabajo a mayor escala o para una mayor extensión de tiempo, es decir, porque les faltan unas competencias didácticas y pedagógicas que les permitan sacar un provecho real de organizaciones más flexibles y complejas, esto es, básicamente competencias de negociación y de cooperación con sus iguales (Perrenoud, 2002). Por eso, los profesores no reivindican más poder en la organización del trabajo, porque cada uno calcula que este poder solo se puede ejercer de forma colectiva: existe un solo horario, una sola organización de alumnos, un único proyecto educativo, etc. Y muchos

---

<sup>2</sup> Hasta ahora en los planes de formación de los maestros era frecuente la ausencia de materias sobre la historia de la educación.

se desaniman al darse cuenta de que los compromisos colectivos consumen tiempo y energías, provocan conflictos entre iguales, privan de la posibilidad de quejarse de la administración, crean obligaciones morales en relación con los colegas. En consecuencia, suelen preferir una regulación burocrática de sus funciones.

El liderazgo ejercido por profesionales sobre sus colegas, o por un equipo de profesionales sobre sus miembros, puede ser más invasivo que el de una autoridad formal. Y el control es más difícil de esquivar: uno puede engañar a sus superiores si 'no son del lugar', pero cuesta engañar a los propios colegas... Mientras la reflexión sobre la organización y la división del trabajo continúen siendo intuitivas y defensivas, los actores no llegarán a identificarse con la organización en su conjunto y a ligar su propia acción a los objetivos comunes (Perrenoud, 2010, p. 421).

### La organización del trabajo docente

La organización del trabajo en los centros es uno de los núcleos duros principales, resistentes al cambio educativo, «la gran olvidada en reformas y debates sobre las mejores formas de enseñar» (Gather y Maulini, 2010, p. 11), lo que explica que la división actual del trabajo en los centros escolares parezca un «vestigio del pasado». Parece que es más fácil recurrir a otras *ocurrencias*, como «la consideración del profesorado como autoridad pública, que será una medida que refuerce el subterráneo autoritarismo que funda la institución escolar, que momentáneamente regenere el sentimiento de recuperación del poder perdido y que, experimentada su eficacia, termine reclamando la presencia del vigilante jurado como parte del paisaje de las aulas» (Editorial, Conciencia Social, 2009, p. 13).

La finalidad de los proyectos de equipo y de centro –planteamientos institucionales– no es solo permitir e impulsar la confluencia de objetivos, recursos y estrategias de un grupo de personas, ya en sí relevante; la elaboración y la utilización de estos proyectos tienen la virtud de que en el seno de la organización se instauren ciclos largos de enseñanza y seguimiento (Gather y Maulini, 2010). Es decir, los proyectos de centro apelan a un pensamiento y a una práctica organizativa.

Con frecuencia, debido al trabajo individualista, la autonomía de organización de los profesores queda limitada por reglas y restricciones impuestas por el sistema más que por acuerdos con colegas. Cada profesor conquista una parte de su autonomía efectiva

«contra» el sistema, jugando con las reglas y cultivando una cierta opacidad más que contestando abiertamente a las directivas. Con un poco de experiencia, si cada uno evita *meterse en el terreno de sus colegas*, si el control ejercido por el director o por los inspectores no es demasiado estricto, si los padres o los alumnos no se convierten en guardianes de la norma, los profesores gozan de cierta autonomía en la organización de su trabajo mientras lo ejerzan entre las cuatro paredes del aula. Las asociaciones de maestros se movilizan cuando el ministerio quiere debilitar esa autonomía. Por el contrario, existen pocos ejemplos de una fuerte movilización para aumentarla. Hay una franja militante o rebelde, pero la mayor parte de los maestros parecen estar globalmente de acuerdo con la parte de autonomía que se les concede... no reivindican más libertad. Otros están contentos de no tener que asumir las decisiones tomadas con alto riesgo, de seguir la planificación propuesta por los manuales, uno se protege de cualquier angustia y de toda polémica, independientemente de los aprendizajes de los alumnos. (Perrenoud, 2010).

El ajuste de los flujos mediante mecanismos como la repetición de curso y la separación de determinados grupos -lo que se ha comparado a un mecanismo de «destilación fraccionada»- no tan solo contribuye a reagrupar y aislar a los alumnos con dificultades: condiciona también el trabajo de los docentes (Gather y Maulini, 2010, p. 14).

Diversos autores proponen «renunciar a los grados» como condición para un cambio de paradigma en la enseñanza, implantando *el ciclo de aprendizaje como criterio organizativo central*, una «estructura plurianual flexible que busca el desarrollo de competencias en los alumnos de años y progresiones diferentes» (Lafortune, 2010, p. 371). Ciertamente, los ciclos se han contemplado en nuestra legislación, pero no se han visto plasmados en la organización del trabajo docente, que derivaría en estructuras inoperantes desde el punto de vista didáctico y de la organización de la docencia. Lamentablemente, constituyen un ejemplo más de cómo la Organización Escolar ha ido incorporando nuevas formas y estructuras sin eliminar o modificar las existentes.

## Los ciclos de aprendizaje y reconocimiento

Parece sustancial a la naturaleza de una organización establecer un sistema de distribución del trabajo y es esencial para su funcionamiento y supervivencia que sus miembros consideren dicho sistema como justo. Las organizaciones conforman, por

el hecho de existir, una estructura de posiciones diferenciales a las que acceden determinados individuos. Esta estructura puede estar más o menos marcada, puede ser más o menos explícita o formal, pero existe en todo grupo humano organizado. Esta estructura de prerrogativas e incentivos, de derechos y deberes, forma parte del núcleo de cualquier organización, de aquí la importancia de su diseño y regulación. En las sociedades tradicionales la carrera está relacionada fundamentalmente con el origen social y la herencia, aunque también con la edad, el sexo o la etnia. En las sociedades modernas, junto a estos componentes, que permanecen en parte, se añaden otros que contribuyen a configurar la carrera de los individuos. Uno de estos componentes es la formación, el conocimiento o, si se prefiere, la acreditación de un conocimiento valioso. Este capital, que trata de promover el sistema educativo, debería servir para orientar los sistemas de organización del trabajo docente, incluida la *carrera profesional*.

La carrera genera un «ciclo de credibilidad» profesional –o de reconocimiento– (Latour y Woolgar, 1988), que, aplicado al campo docente, podría sintetizarse así: la necesidad de reconocimiento docente puede precisar de recursos –no solo materiales– para formarse y experimentar con el fin de obtener logros educativos que sean reconocidos (evaluados) mediante incentivos diversos (nuevos recursos, mejora de las condiciones docentes, etc.). La calidad de un sistema educativo, y el buen funcionamiento de una organización, depende de su capacidad para generar *ciclos de reconocimiento* racionales, que orienten –presionen– la conducta de los individuos y a la vez sean funcionales para los objetivos de la organización. La carrera puede tener una plasmación más o menos objetiva, que se refleje en un sistema regulado de puestos y de acceso a los mismos, o puede quedar ambiguamente dibujada. Pero si el ciclo no está bien diseñado, si permite desviaciones, si las presiones que los sujetos perciben no son racionales o son contradictorias con otras demandas de la organización –por ejemplo: el trabajo en equipo frente a los méritos individuales, el impacto académico frente al impacto profesional y social– tanto la organización como el sistema se resentirán. Siempre hay a mano posibles ejemplos: ¿la producción de publicaciones tiene que ver con la realización de investigaciones?, ¿el reconocimiento docente tiene que ver con las prácticas en el aula?, etc.

Ante la existencia de demandas o exigencias paradójicas, la investigación en Organización Educativa debería contribuir no solo a desvelarlas sino también a identificar diferentes estrategias de respuesta de los individuos y los grupos, así como sus efectos en la mejora del sistema. Con frecuencia, los individuos deben hacer adaptaciones y ajustes para obtener sus fines, son «ajustes secundarios» (Goffman, 1970), que contri-

buyen a generar un doble funcionamiento en la organización, en el que la definición oficial va por un lado y el funcionamiento real por otro. Existe una tensión entre la normatividad legislativa y la normatividad didáctica; entre el modelo estándar, basado en el cumplimiento de funciones, jerarquía y estabilidad del sistema, y la flexibilidad y la autonomía que exigen la innovación y la experimentación; entre el gerencialismo que inspira la dirección escolar y la colaboración profesional que exige el trabajo docente.

Aunque la docencia de calidad escapa a una normatividad cerrada y depende en buena medida del compromiso profesional y social del profesor, los sistemas de evaluación docente deberían huir de la burocratización, de los procesos simples de recogida y análisis de información, de la búsqueda de culpables... y orientarse a comprender, a tomar decisiones para mejorar o a incentivar las buenas prácticas. Los efectos perversos de los indicadores de rendimiento centrados en el alumnado y, en general, de los sistemas de evaluación normalizada, asociados al devenir de las políticas conservadoras y neoliberales, han sido suficientemente demostrados (Elmore, 2003; Bolívar, 2003 y 2004b; Torres, 2006; Newton et ál., 2010).

Entender y organizar el trabajo docente en un espacio más grande que el aula exige nuevas competencias, como dominar de manera conceptual y práctica formas de organización más complejas, negociar la organización del trabajo con los colegas, relacionarse con los agentes del entorno, etc. (Perrenoud, 2010). Sin embargo, si la formación docente pretende dar respuesta a estas competencias deberá modificar ciertos presupuestos:

- El conocimiento sobre Organización Escolar sigue siendo considerado un conocimiento práctico que se adquiere con la práctica.
- No es un ámbito importante en la preparación para la docencia, en la que el protagonismo lo sigue teniendo el aula. Un ejemplo de ello son las dificultades existentes para que los estudiantes de Enseñanza primaria y secundaria realicen prácticas de «organización»<sup>3</sup>.
- La Organización Escolar queda reducida al ámbito de la gestión, a la aplicación de unas técnicas.

---

<sup>3</sup> En los actuales temarios de oposiciones al Cuerpo de Maestros los descriptores relacionados con la Organización Escolar constituyen una mínima parte de los temas, y en las especialidades de Educación Musical, Educación Física e Inglés son inexistentes.

## La tradición investigadora en el campo de la Organización

Un tercer factor que explica el escaso impacto de la Organización en el cambio educativo está relacionado con la tradición de la investigación en este campo, tradición que presenta importantes debilidades, que sintetizamos a continuación (Bolívar, 2004a; Gairín, 1996, 2000; Santos Guerra, 1989; San Fabián, 2010):

- La dependencia que guarda respecto de la investigación realizada sobre las organizaciones no escolares y la falta de un cuerpo significativo de investigación propio.

Los teóricos de la organización no han logrado ofrecer ningún análisis sensato y amplio de las escuelas. Su labor se ha visto fundamentalmente perjudicada por apoyarse en modelos teóricos e intuiciones empíricas derivadas de, y desarrolladas casi exclusivamente en relación con, estudios de empresas industriales y comerciales o grandes burocracias (Ball, 1989, p . 21).

- Los estudiosos de las organizaciones no se han interesado mucho por las escuelas, pues son reacios a admitir las características peculiares de la escuela como organización. Por su parte, los investigadores de la educación han dado poca importancia al fenómeno organizacional. Como consecuencia, la escuela como institución ha sido considerada como una caja negra, cuyas actividades eran pasadas por alto en los análisis de los procesos escolares.
- Hay un predominio de los estudios referidos a las estructuras formales del sistema escolar. Las líneas de investigación en Organización Escolar en las universidades españolas corroboran estas valoraciones y constatan las diferencias respecto a la investigación internacional, más preocupada por cuestiones de «desarrollo organizativo», mientras que en España hay más interés por la calidad en general y por los estudios sobre legislación escolar y las reformas educativo-legislativas (Gairín, 1996).
- La escasez de investigación empírica, con abundante reflexión filosófica y elaboración teórica. Se ha escrito mucho sobre las organizaciones educativas desde las teorías de otros, se han hecho numerosas síntesis y recopilaciones, de interés para la docencia de la disciplina; pero se ha realizado relativamente poca investigación sobre organizaciones educativas. El convencimiento de que lo

que ocurre en las organizaciones educativas está al alcance directo de cualquier observador hace innecesario aplicar procesos de indagación complementarios como los derivados de la metodología de investigación<sup>4</sup>.

- La insuficiente experiencia en procesos de investigación interpretativos y críticos, frente a los que dominan los diseños positivistas y los métodos cuantitativos, a pesar de que las características del paradigma «naturalista» –complejidad, diversidad, heterarquía, causalidad mutua, totalidad, indeterminación, perspectivismo, etc.– lo hacen uno de los más adecuados para el estudio de las organizaciones.
- Una dependencia excesiva de la literatura anglosajona, la cual se ha basado mayoritariamente en la Psicología e ignorado en gran parte la Ciencia Política y la Sociología, para preocuparse más por el estudio de las características del liderazgo, la eficacia organizacional y la conducta de los grupos en las organizaciones.
- Limitaciones que se derivan de la transferencia de los resultados procedentes de la investigación realizada en otros sistemas educativos. La política general de un país y, en particular, su política educativa tienen un impacto visible en la administración educativa y en la propia organización de los centros. Debido a que la práctica de la administración escolar varía entre unos países y otros, los problemas que guían la teoría suelen ser también diferentes. Así, mientras que en el Reino Unido esa cultura puede girar en torno al papel del director, la autoridad local, la cultura, la colegialidad, los estudios etnográficos o los sistemas de autorrevisión; en España lo hace en torno al papel del inspector, la autoridad autonómica, la estructura, las encuestas o la evaluación externa.
- La «indiferencia a las diferencias» (Bourdieu, 1966) parece un rasgo propio de la organización. Aunque en el plano de la literatura, en los últimos años el centro escolar como organización ha pasado a ser considerado un espacio privilegiado de coordinación y unidad del cambio educativo, sin embargo, las estructuras organizativas se han mantenido uniformes e impermeables a los cambios. La tradición centralista del sistema educativo español es una de las principales razones de que esto ocurra, uno de los ejemplos más evidentes es la reforma curricular propuesta en la LOGSE.

---

<sup>4</sup> Una muestra de la débil pujanza de la producción científica en Organización Escolar en nuestro país es la inexistencia de revistas especializadas, con la excepción la Revista *Organización y Gestión de Centros Educativos*, del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, creada en 1993.

- La dependencia, no solo financiera sino fenomenológica, de los investigadores respecto a las organizaciones que estudian. Habitualmente los investigadores –así como los «organizadores»– han sido socializados –«organizados»– por las organizaciones que tratan de explicar o gestionar. «El estudio de la educación dentro de la propia cultura plantea importantes problemas al investigador en términos de sus relaciones con los miembros de la sociedad que estudia y en relación con su habilidad para comprender esta sociedad... conocer mucho sobre un escenario afecta seriamente la habilidad del investigador para aprender más» (Everhart, 1977, p. 2). La construcción de la ciencia de la organización no puede desligarse de la relación de los teóricos –y prácticos– de la organización con las instituciones que toman como objeto de estudio y de gestión, de las cuales, en numerosos casos, son o han sido miembros.
- Otro factor que condiciona la investigación en Organización Escolar son las exigencias y características del trabajo de campo en este ámbito. Las propias dinámicas escolares, el carácter parcial, fragmentado y episódico con que se suele presentar la vida escolar hace especialmente difícil el análisis de las escuelas como organizaciones. En general, no es fácil investigar en una organización sin interferir en su marcha normal. Además, suele precisar el consentimiento y, a veces, el apoyo financiero de los que controlan la organización, quienes vigilarán que los proyectos de investigación sean convenientes y útiles desde su punto de vista. La propia organización de los centros escolares no contempla la investigación como una de sus funciones, pues se considera más una actividad que un campo de estudio.
- El fracaso en adoptar una perspectiva realmente organizacional de la escuela y el excesivo peso del aula como unidad de enseñanza. «Hasta ahora se ha dedicado casi toda la atención al nicho ecológico del aulas», dice Santos Guerra (1989, p. 6), que señala la necesidad de superar el ámbito del aula e investigar el marco organizacional, el centro como escenario natural. La tarea de la investigación en Organización Escolar consiste precisamente en traducir las inquietudes y problemas educativos en términos organizacionales y, a la inversa, las realidades organizacionales en funciones y planteamientos educativos, de forma que podemos decir que su valor reside en su habilidad para pasar de un nivel a otro.

La investigación educativa ha marginado el contexto organizacional de la enseñanza y ha reforzado las perspectivas funcionalistas: una ingenua –funcionalismo pedagógico–, que piensa que las instituciones educativas están organizadas de la mejor manera posible para cumplir sus objetivos, y otra determinista –funcionalismo socio-



lógico-, según la cual los esfuerzos en el cambio organizativo se muestran de manera poco relevante en los resultados.

Tras hacer una revisión de las diferentes corrientes en el campo, López Yáñez (2006, p. 23) afirma que:

«El conocimiento útil para comprender las organizaciones –también las educativas– y para intervenir en ellas está actualmente disperso entre movimientos articulados en torno a principios *cuasí*ideológicos y teorías de medio rango sobre el liderazgo, la cultura institucional, los recursos humanos, la planificación, la gestión del conflicto, el cambio, etc. Entre todos producen una imagen fragmentada de las organizaciones, como si fueran un compendio de procesos independientes unos de otros».

La irrupción de diferentes metáforas y las nuevas perspectivas llegadas al campo de estudio de las organizaciones no han ocasionado un cambio de paradigma, sino una multiplicación de los paradigmas bajo lo que Donmoyer (1999) ha llamado «la política de la gran carpa»<sup>5</sup>.

Sin embargo, la situación está cambiando en los últimos años, con la aparición de importantes trabajos empíricos –con frecuencia vinculados a tesis doctorales–, investigaciones basadas en metodologías cualitativas y de estudio de casos y, en general, con la incorporación de temáticas más en línea con el contexto internacional, como son las dinámicas de mejora, el trabajo en equipos, las organizaciones que aprenden, el liderazgo, la autonomía, la cultura, el desarrollo profesional, el trabajo colaborativo<sup>6</sup>, etc. Si bien sus efectos sobre la realidad organizacional tardarán en hacerse visibles, se constata una evolución hacia una visión de la realidad más dinámica y compleja, que considera las dimensiones ideográficas así como las ideológicas, políticas y éticas, ampliada a las instituciones no escolares y no formalizadas, que ve la escuela como una institución abierta a su contexto comunitario y que se apoya en métodos etnográficos (Santos Guerra, 2005).

Necesitamos una investigación que haga al profesorado más consciente (Sarasola, 2006) de lo que ocurre no solo en su aula sino también en la organización de la que forma parte. Aunque habrá diferentes vías para lograrlo, sin duda guardarán relación con el «profesor investigador» de Stenhouse o el «profesional ampliado» de Hoyle, agentes comprometidos con su contexto organizativo y social. La investigación mejo-

<sup>5</sup> La metáfora se refiere a una gran carpa bajo la que conviven diferentes marcos de racionalidad, sin apenas integración de ideas, aunque con una apariencia de inclusividad y aceptación de las diferencias.

<sup>6</sup> Una buena muestra de ello puede obtenerse de las actas de los Congresos Interuniversitarios de Organización de Instituciones Educativas (CIOIE), celebrados cada dos años a nivel estatal.

rará las organizaciones educativas cuando las organizaciones asuman la investigación como una función propia.

«Me inclino a creer que la cualidad clave que se necesita en una escuela, si ha de producirse un desarrollo, es la capacidad de reflexión. Es decir, una capacidad para revisar con sentido crítico y de un modo reflexivo los propios procesos y las propias prácticas... Sería posible lograr una base paralela para reflexionar, mediante una investigación y un desarrollo basados en el propio programa de la escuela referido al servicio de perfeccionamiento interno» (Stenhouse, 1984, p. 234).

## Referencias bibliográficas

- BALL, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2003). Si quiere mejorar las escuelas preocúpese por capacitarlas. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 7, 75-89.
- (2004a): La salud de la investigación en organización escolar. *Organización y Gestión Educativa*, 1, Vol. 12, 15-22.
- (2004b): Evaluación de centros. ¿Estándares para la mejora? En J. M. MORENO OLMEDILLA, (Coord.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 333-361). Madrid: UNED.
- BOURDIEU, P. (1966) L'école conservatrice. L'inegalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, 3, 325-347.
- DONMOYER, R. (1999). Paradigm Talk (and its Absence) in the Second Edition of the «Handbook of Research on Educational Administration». *Educational Administration Quarterly*, 35 (4), 614-641.
- ELMORE, R. F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7, 9-39.
- ETZIONI, A. (1965). *Organizaciones modernas*. México: UTEHA.
- EVERHART, R. (1977). Between Stranger and Friend: Some Consequences of «Long Term» Fieldwork in Schools. *American Educational Research Journal*, 14, 1, 1-15.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (1996). *La investigación en Organización Escolar*. Actas del IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar (pp. 53-106). Tarragona: Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología.

- (2000): *La investigación sobre enfoques organizativos en educación*. Actas del VI Congreso Interuniversitario de Organizaciones Educativas. Granada: Grupo Editorial Universitario, Vol. II.
- GATHER, M. Y MAULINI, O. (2010). Introducción: la organización del trabajo escolar. Cómo lograr su evolución a través de la reflexión. En M. GATHER Y O. MAULINI (Eds.), *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela* (pp. 11-46). Barcelona: Graó.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- (1992): Reformas educativas: utopía, retórica y práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 209, 62-68.
- (2003): *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- (2005): *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- (2006): De las reformas como política a las políticas de reforma. En J. GIMENO SACRISTÁN, (Comp.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.
- GOFFMAN, E. (1970). *Internados. Sobre las características de las instituciones totales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HOYLE, E. (1986). *The Politics of School Management*. Londres: Hodder & Stoughton.
- LAFORTUNE, L. (2010). Del trabajo de equipo a su acompañamiento: por una organización del trabajo que favorezca el cambio. En M. GATHER, Y O. MAULINI (Eds.), *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela* (pp. 363-385). Barcelona: Graó.
- LATOUR, B. Y WOOLGAR, S. (1988). *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*. París: Éditions La Découverte.
- LAVARA GROS, E. (Dir.) (1968). *Organización Escolar*. Madrid: Compañía Bibliográfica Española.
- LÓPEZ YAÑEZ, J. (2006). ¿A dónde va la teoría de la organización? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10, 2, 1-28.
- MARTÍN CRIADO, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- NEWTON, X. A., ET AL. (2010). Value-Added Modeling of Teacher Effectiveness: an Exploration of Stability across Models and Contexts. *Education Policy Analysis Archives*, 18, 23, 1-27.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1988). *Currículum y enseñanza: análisis de componentes*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

- PÉRISSET, D. (2010). «¡Mi escuela ni tocarla!»: permanencia y cambio en la organización de la enseñanza. En M. GATHER Y O. MAULINI (Eds.), *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela* (pp. 49-66). Barcelona: Graó.
- PERRENOUD, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- (2010): Saber organizar el trabajo escolar más allá de la clase: una competencia que desarrollar. En M. GATHER Y O. MAULINI (Eds.), *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela* (pp. 405-427). Barcelona: Graó.
- SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (2010). *Proyecto docente e investigador de cátedra*. Universidad de Oviedo: Departamento de Ciencias de la Educación.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1989). *Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la escuela*. Universidad de Málaga: EAC.
- (2005): La organización es un árbol. Pasado, presente y futuro de la organización en España. En E. TRILLO (Ed.), *Las Ciencias de la Educación del ayer al mañana*. (pp. 151-180). Santiago de Compostela: Decanato de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela.
- SARASOLA, M. R. (2006). Tres intuiciones sobre la investigación en Organización Escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38/3, 1-11.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2006). Los indicadores de rendimiento como estrategia y medida contrarreformista en las reformas educativas. En J. GIMENO SACRISTÁN (Comp.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 155-179). Madrid: Morata.
- VIÑAO FRAGO, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia.
- (2005): ¿Tienen solución los problemas de la escuela pública o hay que resignarse? *Padres y Madres de Alumnos*, 83, 39-39.
- (2006): El éxito o fracaso de las reformas educativas: Condicionantes, limitaciones, posibilidades. En J. GIMENO SACRISTÁN (Comp.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 42-60). Madrid: Morata.
- WEICK, K. E. (1988). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. En A. WESTOBY (Ed.), *Culture and Power in Educational Organizations* (pp. 56-73). Milton Keynes: Open University Press.

**Dirección de contacto:** José Luis San Fabián Maroto. Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación. Aniceto Sela, s/n. 33005, Oviedo, Asturias, España. E-mail: jlsanfa@uniovi.es.