

Dimensión institucional, cultural y micropolítica: claves para entender las organizaciones educativas

Dolores RODRÍGUEZ MARTÍNEZ

Correspondencia

Dolores Rodríguez Martínez

Departamento de Didáctica y
Organización Escolar.
Universidad de Almería
C/ Cable Inglés, nº 1, 3º B,
C.P. 04007 Almería

Teléfono: 950-263050
Fax: 950015258

E-mail: drodri@ual.es

Recibido: 15-6-2004
Aceptado: 21-9-2005

RESUMEN

El presente trabajo recoge los resultados del estudio de caso llevado a cabo en un centro público con la intención de conocer y comprender cómo los agentes sociales implicados (maestros y maestras, familias, orientador...), desde sus creencias y actuaciones, interactuando en los diversos contextos situacionales, van construyendo sus representaciones, conformando esta realidad organizativa. Los datos recogidos evidencian que bajo la apariencia de funcionamiento estable (dimensión institucional) quedan soterrados los entresijos y peculiaridades más significativos de la vida organizativa de esta escuela (su cultura y micropolítica) y por tanto la necesidad de acercarnos al conocimiento de la organización desde la conjunción dialéctica de las dimensiones que la entrecruzan.

PALABRAS CLAVE: Organización escolar, Estructura organizativa, Cultura, Micropolítica.

Institutional, cultural and micropolitical dimensions: keys to understand educational organizations

ABSTRACT

This paper compiles the results of a study developed at a state school aimed at getting to know and understand how the social agents implied (teachers, families, advisers ...) –from their beliefs and ways of acting and interacting in different situational environments– build their representations, constructing this organizational reality. The data gathered show that, under the appearance of right working of the whole system (institutional dimension), special features and

peculiarities are hidden as regards how the life at this school is organised (its culture and micropolitics); thus, the need to get to know about the organization from the point of view of the dialectic combination of its interwoven dimensions.

KEY WORDS: School organization, Organizational structure, culture, micropolitics

Introducción

Una cuestión que está emergiendo con fuerza en el terreno educativo es aquella relacionada con la organización de centros educativos, aunque no siempre se presente desde la óptica de la comprensión y transformación de las realidades organizativas. Cuando revisamos la literatura sobre la investigación en organización escolar, encontramos cierta dispersión, ambigüedad y, en ocasiones, un discurso contradictorio, no exento tampoco de algunas confusiones epistemológicas que impiden ver y comprender la organización escolar desde su funcionamiento real y en aquellas dimensiones que la entrecruzan. La fragmentación desvía la atención hacia aspectos determinados, haciendo difícil una visión global y comprensiva de la misma y, sobre todo, ignora la entraña misma de la vida organizativa de las escuelas: la red de relaciones que en ella se generan, la cultura propia que construyen sus miembros, el predominio de unas subculturas sobre otras, la configuración de estructuras de poder, la presencia de rituales, el presentismo de las rutinas institucionales..., que hacen cada organización diferente a las demás y poco estable en el tiempo. No cuestionar estos elementos que transcurren en el funcionamiento cotidiano de las escuelas es también olvidar al servicio de quiénes se dispone una determinada visión de la organización y, por tanto, su dimensión política.

El presente trabajo, resultado del estudio realizado en un centro público de Primaria, evidencia la confluencia y complejidad con que transcurre la práctica organizativa en la escuela. Así, la realidad escolar estudiada aparece caracterizada –según la visión del profesorado, el orientador y algunas familias– por los *bajos niveles de rendimiento* entre el alumnado: *“el nivel es medio-bajo; un treinta por ciento tiene dificultad para seguir los objetivos mínimos”* (E. P. P.)¹. Unido a esto, aparecen los problemas de disciplina, convertidos en el tema central de las reuniones de equipos docentes; así lo manifestaban las coordinadoras de cada ciclo: *“Disciplina, desmotivación, poco interés y poco nivel”*; *“sobre todo los problemas de disciplina, los problemas de alumnos que no te dejan trabajar con los demás”* (E. P. P.).

En otro extremo, otra cuestión que emergía era la preocupación por aquellos otros alumnos que *van bien* y se sienten perjudicados en su proceso de aprendizaje.

Los maestros y maestras justifican y legitiman sus actuaciones utilizando argumentos como: *“poca capacidad de los alumnos”*, *“falta de interés hacia las tareas escolares”*, *“desinterés de las familias o de la administración educativa que no envía más personal docente para subsanar estas consideradas deficiencias”*. Sin embargo, bajo esta simplificación se esconden también otras razones de mayor calado y complejidad sólo comprensibles desde el análisis de todos los factores que interactúan,

¹ Estas frases corresponden a datos recogidos durante la investigación mediante entrevistas al profesorado de este centro.

porque, paradójicamente, esta organización tiene una apariencia de funcionamiento estable en tanto en cuanto aparece normativizada por un conjunto de reglas institucionales que justifican y legitiman las actuaciones y decisiones prácticas.

Comprender la confluencia de elementos que identifican esta realidad escolar implicaba descender hasta los entresijos de la organización (la influencia de creencias asentadas sobre las posibilidades educativas de determinados alumnos, los significados compartidos, las relaciones de poder, los conflictos entre los grupos por mantener unos intereses sobre otros, sus rituales, la conformación de una cultura propia, etc.), paralelamente a la necesaria indagación en un marco más amplio donde se gestan decisiones, se dictan normativas y se mueven, en primera y última instancia, intereses que escapan a las propias decisiones de sus ejecutores pero que las impregnan sutilmente. En este sentido, un hallazgo relevante en esta investigación es la necesaria conjunción para el estudio de la organización educativa de su dimensión institucional, cultural y micropolítica. Dimensiones que no se pueden aislar para su estudio porque en la vida cotidiana de la escuela emergen en una relación de interdependencia que las hace inseparables.

El estudio de caso como modelo de investigación ha permitido penetrar en los significados que los protagonistas adjudican a sus acciones, la emergencia de situaciones organizativas y didácticas controvertidas o los aspectos del aprendizaje que preocupan al profesorado, así como la interdependencia entre ellos. Situada en el paradigma naturalista y utilizando una metodología cualitativa, las estrategias de exploración y análisis fueron: la *observación participante* en diversos contextos y situaciones (claustro, consejo escolar, reuniones de ciclo o del equipo técnico de coordinación pedagógica, aulas, sala de profesores) o la inmersión espontánea en conversaciones informales entre las personas que transitaban por el centro (profesores, equipo directivo, orientador, conserje, madres y padres, alumnos); otra técnica de recogida de información fueron las *entrevistas* de carácter semiestructurado realizadas de forma individual (en un primer momento a todos los maestros y maestras del centro y, posteriormente, al orientador, especialista en pedagogía terapéutica y director –con guión diferenciado en estos casos–) y colectiva (familias y alumnado de sexto curso de Primaria), siendo el propio transcurrir de los acontecimientos quien dirigía estas decisiones; otra fuente de información se obtenía a través del *análisis de documentos* que servían tanto de análisis como de contraste de la información (Proyecto de Centro y demás documentos que lo integran, Plan Anual de Centro y Memoria Final, Actas de las reuniones del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica). La posterior puesta a disposición de los implicados del informe de investigación servía como referente documental para el debate de cuanto acontecía en la práctica educativa, y para tomar decisiones en el sentido del objeto de estudio.

Se inicia este artículo con la descripción de los aspectos más visibles que conforman esta realidad organizativa (dimensión institucional) hasta descender a su cultura y micropolítica, haciéndonos comprender la complejidad de la misma.

Dimensión institucional de la organización

La apariencia de funcionamiento externo es similar en todas las escuelas (horarios, distribución de materias, asignación de especialistas, etc); así, nos

enredamos en una dinámica que impide ver más allá de estos aspectos tangibles pero no por ello controvertidos. Inmersos en esta dinámica, se pierde la perspectiva de las intenciones que dan luz a toda esta vida rutinaria: la institución escolar y los fines a los que sirve.

González (2003) alude a la dimensión estructural como aquella que hace referencia a la manera en que están articulados formalmente los elementos de la organización y que *“configura el armazón en el que se llevará a cabo la actividad organizativa”* (2003: 27). Estructura que, como veremos más adelante, aparece regida por los parámetros político-sociales imperantes en ese momento histórico, así como por la interpretación que hacen aquellos que la aplican.

La dimensión institucional (BELTRÁN LLAVADOR, 2000) comprende un sistema de reglas que introduce un orden en el propio conjunto social de referencia en el que se construyen las organizaciones escolares, traduciendo en el interior de las mismas el orden social existente. Este origen normativo no se genera en el seno de las escuelas, sino en la sociedad (obligatoriedad en la asistencia, tipos de agrupamientos homogeneizados, calendario escolar, distribución de los horarios, etc.), siendo las prácticas organizativas un reflejo de las prácticas sociales a través de unos sistemas de significados que proporcionan percepciones compartidas inducidas por la institución mediante la acción persistente de la normativa.

La escuela, como institución social, se mueve dentro de unas coordenadas marcadas por la política educativa desde donde se elaboran unas normativas que acomodan, en última instancia, las prácticas escolares a las exigencias del escenario político y económico, sirviéndose de la mediación administrativa para su efectivo cumplimiento. Ignorar el componente ideológico y político de la organización supone estar contribuyendo a perpetuar y legitimar un determinado orden social que introduce grandes incoherencias cuando se materializa en la organización, por otro lado difícilmente visibles desde un simple análisis de su dimensión institucional.

Algunas de estas incoherencias nos llevan a cuestionar por qué las desigualdades sociales se traducen en desigualdades escolares; por qué se legitiman prácticas escolares ante la sociedad, las familias o los propios alumnos cuyo efecto más inmediato es la segregación paulatina y la exclusión al final de la etapa obligatoria; o cuáles son los mecanismos que arbitra el sistema educativo en estas situaciones controvertidas.

Estructura formal y vida cotidiana en la escuela

El conocimiento de esta escuela atendiendo en exclusividad al modelo de organización y funcionamiento expuesto en su documentación institucional presentaba gran discontinuidad entre ésta y su devenir cotidiano. Según exigencias administrativo-legislativas (Decreto 201/1997, de 3 de septiembre), la adopción de un modelo propio de organización y funcionamiento mantiene dos versiones: una establecida en los documentos, presentada a la inspección educativa y aprobada por ésta; otra que transcurre en su vida diaria, produciéndose entre ambas grandes inconsistencias de difícil reconciliación. Entender las claves para interpretar las inconsistencias que alberga este trayecto nos lleva a situarnos en la relación dialéctica entre los aspectos

macroorganizativos (política educativa, sistema social, político y económico de referencia) y el contexto micro de la organización (la vida cotidiana de la escuela).

En primer lugar, centrados en el análisis de la documentación institucional y amparados en propósitos de gran compromiso con la realidad social y educativa del centro aparecen términos como *“educar en libertad; prácticas educativas democráticas, tolerantes y solidarias; contribuir a la compensación de las carencias de origen cultural y social; lograr un clima de convivencia basado en el respeto y fluida comunicación, educar para la paz y la no violencia”*². Muy al contrario, la realidad escolar mostraba un modelo didáctico bajo las exigencias exclusivas de la línea editorial y que el profesorado adopta y justifica: *“los libros vienen bastante completos y se adaptan mucho a las circunstancias de la programación”* (E. P. P.); un tratamiento didáctico y organizativo de la diversidad fundamentado en la división de grupos atendiendo al rendimiento, lo que se traducía en una reducción de nivel: *“con las características de estos alumnos, la mayoría de las veces tienes que utilizar tipos de fichas con un lenguaje más sencillo, que vayan más bajos de nivel”* (E. P. P.); unos criterios evaluadores centrados en la cuantificación de resultados obtenidos en pruebas escritas: *“cada dos temas, hacemos un control que luego se suma a la nota final”* (E. P. P.); o un sistema de normas rígido que clasifica, selecciona y, como consecuencia, parece segregar y excluir.

En segundo lugar, la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa como vía para el debate y el consenso ha derivado en la desidia y ausencia de credibilidad de los órganos legislativamente constituidos para tal fin. La huída del profesorado de funciones representativas que canalicen la participación (coordinación de equipos docentes, representación en Consejo Escolar) es la nota imperante. La rutinización burocrática en que han sucumbido las actividades de órganos colegiados, la ausencia de estructuras –como el tiempo o espacios compartidos– que hagan viable estas pretensiones, la escasa repercusión en la administración educativa de las peticiones del profesorado unidas a las notas distintivas de esta peculiar organización, han acabado desvinculando al profesorado de cualquier actuación colegiada.

Las cuestiones que preocupan a cada uno, ya sea individualmente considerado o en pequeño grupo, se resuelven casi siempre por la vía indirecta de negociación. El sentido del Claustro, como órgano colegiado de mayor representatividad para el profesorado, se ha desvirtuado hacia funciones de trámite burocrático, tanto si se refiere a la aprobación de documentos oficiales, como si se requiere su visto bueno en alguna cuestión que previamente han decidido las personas directamente implicadas ensombreciendo, de este modo, decisiones colectivas que afectan al proceso escolar de sus estudiantes.

En tercer lugar, las propias disposiciones administrativas entrañaban serias contradicciones entre la intención de apertura y flexibilidad para, a renglón seguido, marcar unas pautas estrictas de cómo hacer, cómo traducir, olvidando el qué y el para qué de dichos cambios. Una de estas recientes medidas la encontramos en la *“organización de las actividades de apoyo y primeras sustituciones del profesorado en los centros públicos”* (Instrucción cuarta de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa de 5 de Septiembre de 2001), una norma de obligado

² Estos propósitos aparecen expuestos en el apartado de finalidades educativas del Proyecto de Centro.

cumplimiento y un claro ejemplo de la escasa importancia concedida a las peculiaridades que vive esta realidad educativa. La intención de la misma está más encaminada, por un lado, al control sobre el horario del profesorado, y, por otro, al mantenimiento, justificación y legitimación de unas prácticas reproductoras que benefician a los más poderosos cultural y socialmente considerados. Para la correcta aplicación de esta normativa, una vez más, será la inspección educativa –como representante de la administración– quien vele por que dicho cumplimiento se lleve a efecto.

Paradójicamente, todo funciona según lo regulado normativamente. Hasta ahora no se ha producido ninguna sanción por incumplimiento de normas, porque todo funciona según lo prescrito dando una apariencia de normalidad. Supuestamente, la documentación que regula su organización y funcionamiento se ha realizado de forma coordinada y adaptada al centro (así se prescribe). Sin embargo, no han ido acompañadas de debate acerca de cuestiones relevantes para este tipo de decisiones como las características del alumnado, el origen de tantos retrasos escolares o la relación entre los distintos grupos de familias y el por qué de las diferencias en participación. Al presentarse formalmente adaptada y en los plazos previstos, no existe reproche por parte de la administración.

Todo, en apariencia, está en su sitio según la norma, porque el desenvolvimiento cotidiano de la vida del centro queda justificado sobre la base de una autonomía organizativa y pedagógica que la legislación actual concede a los centros, con lo cual nadie exige a nadie que trabaje por un proyecto democrático y que se revisen como consecuencia aspectos de la práctica o de la dinámica organizativa que pudieran estar contraviniendo esos principios: la opción curricular que sustenta los procesos de enseñanza y aprendizaje, las características y adecuación a sus beneficiarios, las metodologías de trabajo, las agrupaciones de alumnos, etc.

Dimensión cultural

La realidad organizativa de esta escuela obligaba a adentrarnos en la comprensión de los factores que entran en juego en su construcción, entre otras razones porque el escenario donde se pretenden materializar las normas está poblado por unas determinadas personas con sus esquemas de valores, sus modos particulares de entender el diseño normativo, sus historias personales y profesionales; unas personas que se relacionan e interaccionan entre sí conformando un determinado contexto organizativo, de ahí la necesidad de adentrarse en los significados que los protagonistas infieren a sus actuaciones.

Unido al componente formal y estructurante aparece el elemento simbólico que algunos autores han destacado por su importancia en el funcionamiento cotidiano de la organización y como elemento constitutivo de ésta (GREENFIELD, 1986; DEAL, 1999; GONZÁLEZ, 1994). Una dimensión organizativa menos visible y más implícita (LÓPEZ YÁNEZ, 1994; GONZÁLEZ, 1994; DÍEZ GUTIÉRREZ, 1999).

Es esta dimensión cultural la que da apariencia de única e irreplicable a la organización. Como expone Cardona (2001: 76), *“en cualquier acontecimiento organizativo, lo más importante no es lo que ocurre, sino su significado”*.

En este contexto, maestros y maestras han ido elaborando unas construcciones relacionadas con los niveles mínimos de aprendizaje, las dificultades para aprender, la falta de interés hacia las tareas escolares, la desmotivación, la indisciplina, el desinterés de las familias, etc., utilizadas para clasificar a los alumnos y alumnas; unas construcciones que no se gestan al margen del marco más amplio social y político. Sus actuaciones como docentes las justifican en el cumplimiento de aquello que la institución escolar les exige atendiendo a dos tipos de requerimientos: por un lado, cumplimiento de su horario, seguimiento de sus clases, elaboración de documentos en los plazos previstos, etc., dando respuesta a lo que administrativamente se les demanda; por otro lado, el convencimiento de que el modelo educativo debe basarse en la preparación de aquellos alumnos y alumnas que pueden continuar con cierto éxito en etapas educativas posteriores –aunque sea un porcentaje reducido–.

Aunque los maestros y maestras no consideran justo que existan diferencias sociales entre los individuos, tampoco creen en las posibilidades de la escuela como medio para atenuar estas diferencias. El referente que mantienen para conceder solidez a sus juicios lo sitúan en el criterio de *normalidad*: “*hay niños que van bien; hemos trabajado en otros centros sin estos problemas e incluso en este mismo centro con otros alumnos*” (E. P. P.). Las causas del alejamiento de la norma las sitúan en los alumnos –razones psicológicas–, en las familias –razones sociales y culturales– o en la administración que no concede más personal docente –razones administrativas–.

A partir de estas construcciones se ha ido gestando entre el profesorado un marco simbólico de creencias en relación a las posibilidades que la educación obligatoria –dispensada igual para todos– proporciona a sus escolares, utilizando argumentos que escapan a su funcionamiento didáctico y organizativo (metodología, selección de contenidos, organización de los tiempos y espacios, etc.) y ausentes también del sentido social de su tarea. Encontramos más bien la impronta que las corrientes psicologicistas están teniendo en las prácticas escolares, recurriendo a construcciones que reducen y simplifican, intentando dar respuesta a una realidad de causas mucho más complejas.

Por otro lado, este complejo –aunque simplificado por los docentes– sistema clasificatorio necesita sustentarse en unas estructuras organizativas que le confieran solidez y lo hagan viable en la práctica, justificando y legitimando las pretendidas relaciones de causa-efecto. Así, maestros y maestras se valen de unas fórmulas didácticas y organizativas –normativamente constituidas– para atender a los alumnos y alumnas clasificados con retrasos escolares, dificultades, bajos niveles, etc. De este modo, el sistema institucional hace viables y no cuestionables las nuevas medidas que atienden las desviaciones de la norma que pasan, en una primera apuesta, por reducir el nivel mediante “*actividades más secuenciadas, contenidos más sencillos*” (Plan Anual) o “*cuadernos de ampliación y refuerzo*” (Proyecto Curricular) y, casi en paralelo, la constitución de las aulas de apoyo y/o refuerzo educativo según el grado de desviación, lo que supone una nueva organización de tiempos, espacios y personal docente para dar cumplimiento a estas nuevas exigencias.

Desde esta perspectiva sería difícil pensar que pudiera existir una organización sin cultura; muy al contrario, es esta dimensión cultural la que puede dar apariencia diferencial, única e irrepetible a cada organización. Los sistemas de reglas o, como hemos venido llamando, la dimensión estructural de la organización, por sí misma no

tiene sentido en tanto en cuanto no contemple el escenario cultural donde interactúa. Dimensión cultural que se genera en un espacio y tiempo concreto, específica de cada contexto escolar y, por tanto, no transferible a otros escenarios poblados por diferentes actores.

Pero la cultura en esta organización no es algo que se viva de forma homogénea y estática, porque esta escuela está poblada por personas diferentes entre sí (alumnos, profesores, familias, orientador...) con expectativas, creencias e intereses que no dejan a la entrada de la escuela, sino que conducen a afrontar las situaciones cotidianas o a interpretar las disposiciones normativas de una u otra manera, entrando en conflicto al pretender mantener unos intereses y unas ideas por encima de otras posibles, creándose subculturas que intentan imponerse unas sobre otras; el problema está en que aquellas más cercanas a la cultura dominante van absorbiendo a las demás. Absorción que nos puede ayudar a comprender por qué permanecen unos códigos de interpretación de las prácticas que responden a una visión más segregadora que integradora, manteniendo bajas las expectativas hacia las posibilidades educativas de determinados alumnos; la reducción de coordinación en los equipos docentes a la resolución de exigencias burocráticas al margen de reflexiones sobre su quehacer didáctico; por qué son siempre las mismas familias las que participan en la vida del centro; la reivindicación insistente en la necesidad de mayor número de profesores como la solución a los males que aquejan al centro; la adquisición año tras año de los mismos textos y de las mismas editoriales; por qué el problema de la disciplina lo relacionan exclusivamente con los alumnos y más concretamente con la formación de las familias y el ambiente social de procedencia; o por qué las peticiones de cada curso y/o grupo se hacen siempre atendiendo a criterios de antigüedad por encima de criterios pedagógicos.

Dimensión Micropolítica

Es esta visión dinámica de construcción de la cultura organizativa, conformada por diversas subculturas y/o grupos, la que permite seguir indagando en su conocimiento y adentrarnos en su dimensión micropolítica que la hace impredecible, única, llena de valores y de incertidumbre. Entender la cultura de la organización como algo que se construye y desarrolla en interacción social por sus miembros, concederle voz y protagonismo a sus participantes como individuos con historia y pensamiento propios, nos abre el camino para comprender que en el seno de las mismas se producen conflictos ideológicos, subgrupos con intereses determinados, disputas por el poder pretendiendo imponer unos determinados criterios sobre otros..., en definitiva, luchas y conflictos internos por mantener el control político de la organización. Conflictos y luchas contaminadas por las dinámicas políticas externas a la propia organización. Afirma Ball (1993: 10) que *“una de las cuestiones fundamentales que es menester plantear en todo análisis micropolítico es el grado en que la dinámica interna de una organización depende de, o está condicionada o determinada por fuerzas externas”*.

Esta dualidad dialéctica entre los aspectos macro y micro de la vida organizativa también es apoyada por Beltrán (1991: 225) argumentando que *“la naturaleza conflictiva de las escuelas se explica por el emplazamiento de los centros, derivado de su condición institucional, en el seno de la macropolítica escolar, delimitada por las*

relaciones existentes entre el Estado, la Administración y la sociedad civil; a la vez que de su dimensión macropolítica, determinada por las relaciones, por igual peculiares, entre profesores, curriculum y estructuras organizativas”.

Es en este proceso de construcción donde las ideologías entran en conflicto en la toma de decisiones y a través de los cuales se renegocian los significados, valores y pautas de actuación derivados de los mismos. Mi visión de la escuela me hace coincidir con Bates (1989) al afirmar que ésta es un lugar de lucha entre intereses en competición a través de los que se negocia continuamente la realidad, significados y valores de la vida escolar. Desde esta consideración crítica de la cultura de la organización, los diferentes grupos con bagajes culturales distintos e intereses diversos confluyen originando conflictos y luchas culturales, tanto en ideologías como en tecnología educativa. La práctica educativa se convierte así en el resultado de las políticas culturales confiriendo a cada escuela una distinción particular.

En este sentido, uno de los grandes olvidos han sido los protagonistas de la organización porque a través de sus opiniones, perspectivas, interpretaciones, etc. podemos conocer los modos en que se dirigen, modifican, organizan y defienden las escuelas en su transcurrir cotidiano; siendo a partir de esta consideración la vía para avanzar en la comprensión y conocimiento de las escuelas como organizaciones.

Si bien las características que en esta organización adquiere la cultura es idiosincrásica de ella, esta construcción no se genera de forma apacible, sino que las personas y/o grupos utilizan mecanismos para mantener su influencia y hacer que prevalezcan sus intereses e ideología. Existe por tanto una dinámica política donde los conflictos entre las personas y/o subgrupos pugnan por el poder y el control, por mantener un orden determinado que confirme sus expectativas, ya sea a través de la acción o la pasividad.

Esta pugna interna se produce en relación dialéctica entre estas estructuras y rituales asentados y el desarrollo humano y profesional de las personas que no se acomodan sin discrepancias, sino que plantean luchas internas al manifestar sus propios intereses y/o al querer hacer prevalecer sus creencias, actitudes y expectativas por encima de otras. El tema de la disciplina, por ejemplo, era interpretado y sentido de forma diferente según qué docentes o las dificultades para adoptar medidas comunes ante este hecho (expulsión tres días, atención educativa en pequeños grupos fuera del aula o aquellos otros que lo integraban con mayor naturalidad) y que producía algunos conflictos entre el profesorado, sobre todo en aquellos especialistas cuya docencia pasaba por los distintos grupos.

También se producían disparidades cuando se manifestaban intereses concretos acerca de qué alumnos debían repetir curso, en las exigencias de mayor número de horas fuera de su aula para determinados alumnos considerados más problemáticos, las disputas de a quién corresponde un nuevo alumno o en el seguimiento educativo de aquellos considerados con dificultades, etc., dejando entrever que en la resolución de estos conflictos y luchas internas tienden a prevalecer los intereses de aquellos subgrupos cuyo pensamiento y actuaciones se corresponden con los que dominan la institución como mecanismo de reproducción social.

Los conflictos también se extienden entre los distintos sectores: familias, profesorado, función directiva. En esta organización, se evidencia la escisión de grupos

correspondientes a cada uno de los sectores representativos de la comunidad enfrentados entre sí en la defensa de sus intereses corporativos. El sector de maestros y maestras, abanderando la posesión indiscutible de las decisiones pedagógicas, se siente amenazado por las madres representantes de la AMPA percibiendo que se inmiscuyen en asuntos que no les competen; éstas, a su vez, no se sienten respaldadas por el profesorado en aquellas decisiones destinadas a la mejora del centro en su conjunto y a los alumnos y alumnas en particular (puesta en funcionamiento del comedor escolar, organización de actividades extraescolares, etc.).

Por otro lado, el director, encargado de mediar entre las exigencias político-administrativas y las que derivan de la comunidad escolar, se ha convertido en el centro de la diana hacia donde derivan los intereses en pugna de los distintos sectores. Cada grupo sectorizado ha pasado a ser juez de las actuaciones del otro, negociando sus intereses particulares con el director del centro, encuentros privados son utilizados como estrategias de control para mantener el poder. La consulta indirecta o los acuerdos previos hacen que determinadas decisiones que afectan a la colectividad se presenten estratégicamente negociadas con determinados grupos, cerrando el camino hacia la deliberación abierta y evitando la entrada de nuevas propuestas y acciones en beneficio de intereses particulares. Presentar la *normativa vigente* en situaciones de conflicto no controladas es la solución que se adopta en última instancia, normativa que o bien deja un camino bastante abierto y ambiguo o, cuando se concreta, lo hace a favor del mantenimiento de un orden jerárquico y conservador.

A modo de conclusión

En primer lugar destacar que en esta escuela, a través de mecanismos sutiles y rutinarios (que quedan justificados en el cumplimiento de la *norma* o en la interpretación del *criterio de normalidad*), se ha ido conformando un pensamiento e interiorizando unos valores sociales entre todos aquellos agentes de la organización –ya sean docentes, familias o alumnos– que impregnan y fortalecen unas creencias, expectativas y actitudes que reproducen el modelo cultural dominante, excluyendo a otros mediante procesos sistemáticos de socialización desde los primeros años de la escolarización. El juego consiste en conformar un estado de naturalidad a todo este proceso excluyente mediante la imposición sistemática de un orden de significados.

A través de las prácticas se están legitimando unos modos de pensamiento, normas sociales y pautas de conducta que se corresponden con el marco social hegemónico, convirtiendo en producto del sentido común valores y normas que se corresponden más bien con los intereses de la clase política en el poder y con la función legitimadora de la escuela.

Los perdedores en este estado de la cuestión han sido aquellos y aquellas que no aparecen conformados dentro de esta red de relaciones monolítica, homogeneizadora, conservadora y elitista. En algunas ocasiones se escuchaba a los docentes frases del tipo: “*hay niños que van solos, con poca ayuda...*”, pertenecen al grupo de los elegidos, pero qué pasa con aquellos otros cuyas vidas no se incluyen en esta mínima esfera.

En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, una cuestión que emerge con urgencia es la necesidad de transformar las prácticas escolares, si queremos caminar por el sendero de la justicia y equidad social en Educación. Para ello, es necesario adentrarse en el conocimiento profundo de aquellos elementos que las enquistan; conocimiento que, por otro lado, no debe ser patrimonio exclusivo de la comunidad científica, sino que es el profesorado quien debe implicarse en tareas de investigación sobre lo que acontece en sus prácticas cotidianas, tomando conciencia de sus propias condiciones de existencia dentro de la organización.

En esta línea de pensamiento, quiero incidir en algunos aspectos a los que el profesorado no parece prestarles demasiada atención y, sin embargo, son de gran relevancia en la construcción de la organización:

1°. En primer lugar, existe poca tradición en cuestionar los aspectos organizativos del centro. Pero en la realidad de la escuela, los profesores viven cotidianamente continuos desajustes que debieran obligar a indagar en el porqué de los mismos (porqué –por ejemplo– se reúne el Claustro de profesores prescriptivamente para hacer una revisión trimestral de un Plan Anual de Centro y confirmar que todo se va consiguiendo según lo planificado). Son escasas las preocupaciones entre los docentes acerca de cuestiones organizativas, se rutinizan determinadas actuaciones sin ser conscientes de las repercusiones que esas decisiones mantienen para el sentido educativo o no de sus prácticas, existiendo una tradición asentada de que las cuestiones organizativas del centro no corresponden a los docentes; se piensa que, o bien todo está dicho –reglamentos normativos–, o es al equipo directivo a quien corresponde conocer ese terreno (pensemos por ejemplo en la ausencia de cursos sobre organización que se destinan a los docentes desde la administración). Básicamente, los docentes centran su preocupación en la búsqueda de recetas para resolver situaciones que se presentan en la práctica: qué alternativa ofrecer a los alumnos para que despierte su interés hacia el aprendizaje, cómo conseguir mejores comportamientos entre los alumnos, cómo resolver las disputas entre ellos, etc.

2°. Otra cuestión en la que el profesorado debiera incidir es en el conocimiento de las características del mundo social, por dónde y hacia dónde camina la sociedad actual. Los modelos sociales penetran en la Escuela y, casi de forma mimética, se integran y actúan condicionando el pensamiento y la acción de los agentes de la organización. Así, la dirección que el sistema social adopte no será ajena a determinadas decisiones en el terreno organizativo.

En nuestro caso, por mucho intento de respuesta que se pretenda dar a la doble función de sustituto/apoyo-refuerzo educativo como medida para atender los retrasos escolares y cubrir las ausencias de los compañeros (dispuesta en última instancia para ordenar las horas libres del profesorado de Primaria), será difícil de entender si se pierden de vista las coordenadas de eficientismo y mercantilización que mueven los nuevos parámetros sociales. Será también difícil comprender el porqué de la ampliación de las zonas de influencia en que se inscribe cada centro, o el peso que están adquiriendo los centros privados concertados.

3°. También merece la pena pararse en lo rutinario. Cuestionar la vida rutinaria de la escuela, lo que se hace *porque siempre se ha hecho así*. Si la cultura de la organización a través de sus sistemas rituales puede favorecer el enquistamiento de la organización en su versión conservadora, estática y reificadora de un sistema escolar

injusto, también puede ser el elemento clave para la transformación y el cambio. La reflexión, el análisis riguroso, el debate o la contrastación en contextos reales pueden servir para analizar cuáles de esas creencias implícitas son resultado del pensamiento autónomo y cuáles de ellas han sido acríticamente integradas por el presentismo de la ideología pedagógica dominante y desde la práctica socializadora de la Escuela, conduciendo a unas prácticas reproductoras, segregadoras y excluyentes para algunos.

Deconstruir un discurso que se asienta en visiones conservadoras y reproductoras de la función de la Escuela así como la búsqueda de otras alternativas interpretativas de mayor rigor científico. Aprender a indagar acerca de qué creencias están asentadas en un pensamiento autónomo y cuáles son resultado de los procesos de socialización tanto en la formación inicial como a través de unas prácticas instituidas.

4°. Por último, mencionar que sólo cambiaremos la Escuela cuando realmente nos adentremos en los significados profundos que la acrisolan como organización. En un momento como el actual, en el que se reclama con urgencia el cambio y la mejora de la Escuela (FULLAN, 2002; GONZÁLEZ, 2001; LÓPEZ & SÁNCHEZ, 2000; BOLÍVAR, 1999), tan importante como conocer lo que sucede en la organización educativa es el cómo abordamos ese conocimiento.

Referencias bibliográficas

- BALL, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- BALL, S. J. (1993). La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas. En GAIRÍN SALLÁN, J. & ANTUNEZ, S. (coord.). *Organización escolar: Nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU.
- BATES, R. (1984). Toward a Critical practice of Educational Administration. En SERGIOVANNI, T. & CORBALLY, E. *Leadership and Organizational Culture*. Chicago: University of Illinois Press.
- BATES, R. (1989). Adistración de la educación: hacia un proceder crítico. En HUSEN, T. & POSTLETHWAITE (Dir.). *Enciclopedia Internacional de la Educación, vol.1*. Barcelona: Vicens Vives.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. & SAN MARTÍN ALONSO, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.
- BOLÍVAR, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- CARDONA, J. (2001). *Elementos de la teoría organizativa del centro escolar*. Madrid: Sanz y Torres.
- CIDE (1992). *Las desigualdades en la educación en España*. Madrid: CIDE.
- DEAL, T. E. & PETERSON, K. P. (1999). *Shaping school culture. The heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

- DÍEZ GUTIERREZ, E. J. (1999). *La estrategia del caracol. Un cambio cultural en la organización*. Barcelona. Oikos-Tau.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- GIL, F. (1997). Condicionantes culturales del fracaso escolar. En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (coord.). *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- GONZÁLEZ, M. T. (1994). ¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura?. En ESCUDERO MUÑOZ, J. M. & GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T., *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y de la función docente?* Madrid: Pedagógicas.
- GONZÁLEZ, M. T. (2001). La planificación estratégica de la mejora de los centros: posibilidades y límites. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 18-23.
- GONZÁLEZ, M. T. (2001). La mejora de la organización de los centros escolares. *Escuela Pública*, 3. <http://www.amydep.com/revista/numero3>.
- GONZÁLEZ, M. T. (coord.) (2003). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación.
- GREENFIELD, T. B. (1984). Theory about organization: A new perspective and its implications for schools. En BUSCH ET AL. (eds.), *Approachs to school management*. London: Harper education.
- JARES, X. R. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15. <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie15.htm>.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2002). *Orden de 6 de mayo de 2002, por la que se convocan ayudas económicas para la adquisición de libros de texto en la educación obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía para el curso 2002/03* (BOJA, 55. 11/5/2002).
- JUNTA DE ANDALUCIA (2001). *Instrucciones de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, sobre la organización de las actividades de apoyo y primeras sustituciones del profesorado en los centros públicos que imparten enseñanzas de educación infantil y educación primaria*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1997). *Decreto 201/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación infantil y de los Colegios de Educación Primaria* (BOJA, 104, 6-9-1997).
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1999). *Decreto 85/ 1999, de 6 de abril, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los Centros docentes públicos y privados concertados no universitarios* (BOJA, 48, 24-4-1999).
- LÓPEZ, J. & SÁNCHEZ, M. (2000). Acerca del cambio en los sistemas complejos. En ESTEBARANZ, A. (coord.). *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

LÓPEZ, J. & SÁNCHEZ, M. (1994). *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso.

SANTOS GUERRA, M. A. (1997). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones escolares*. Málaga: Aljibe.