

# LA MATRIZ INSONORA DEL CAMBIO EDUCATIVO: LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR. PERSPECTIVAS PARA SU INVESTIGACIÓN

Dr. Guillermo Pérez - Gomar Brescia<sup>1</sup>  
Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH-Montevideo)  
G. Pereira 3081, Apartamento 503  
11320 Montevideo-Uruguay  
guipegom@adinet.com.uy

## RESUMEN

Pensar un proceso de cambio educativo requiere pensar también la organización escolar, en el sentido que ésta constituye el entramado sobre el cual se desarrolla. De ahí que pueda marcar límites y posibilidades, en el entendido de que se constituye en una estructura que encarna cierta ideología y que sobre todo produce sujetos, y por lo tanto subjetividades. A partir de ello se nos presenta la necesidad de elaborar líneas de investigación que develen el papel que juega la organización en todo intento de cambio radical. En este trabajo abordamos sintéticamente algunos enfoques que han sido hegemónicos para entender estas relaciones, a efectos de proponer una manera de complejizar la organización escolar y de investigarla. Reflexionamos sobre las relaciones entre organización, cultura y subjetivación, poniendo especial énfasis en el aspecto ideológico y en las prácticas de los agentes. Finalmente se presenta un esquema que ilustra nuestra posición al respecto, como un camino posible para abordar el lugar del fenómeno organizacional desde la necesidad de construir diferentes relaciones sociales en el campo de la educación institucionalizada.

**Palabras clave:** cambio educativo- organización escolar -cultura- subjetivación- enfoques de investigación organizacional- dimensiones organizacionales.

## ABSTRACT

Thinking of an educational change also requires thinking the school organization; such as it is part of the network where it takes place the change. It's because of this, that the change can mark boundaries and possibilities, such as it is made of ideologies and, overall, it educates people and so characters. Based on the above mentioned, it that we need to create researching lines to reveal the roll of organization in each radical change.

In these work we make a schematically approach of some views that have been paradigms to understand these relationships, in order to propose a way of increase the school complexity and to look into it.

We reflect on the relation between organization, culture and creating characters, emphasizing the ideological side and the agent's play. Finally, we propose an outline, which shows our position in this matter, as a possible pathway to approach the organizational

---

<sup>1</sup> Sociólogo (Universidad de la República, Uruguay), Doctor en Educación (Universidad de Valencia, España).

change from the necessity of building different social relationships in the field of institutionalized education.

**Key words:** educational change - school organization - culture - create character - organizational researching approaches - organizational dimensions.

## 1. Pensar la organización escolar

Cuando se planifica una reforma, un cambio general o una innovación particular, se suele poner mucho énfasis en cuestiones metodológicas, de formación docente, de diseño curricular, de evaluación de los aprendizajes. El aspecto organizacional se refiere a procesos macro de descentralización, autonomía, dirección de los centros educativos y condiciones laborales en general, entre otros aspectos. Sin embargo, es difícil encontrar referencias a transformaciones en la manera cómo se estructuran dichos centros y a las consecuencias deseadas y no deseadas que ello conlleva. En definitiva, a su condición de organización, que es algo que entendemos fundamental hacer en procesos de cambio educativo.

¿Por qué considerar al centro educativo como organización en un trabajo que apunta al problema del cambio? Sobre todo, porque ésta limita a las personas en doble sentido. Por un lado, tiende a definir el o los papeles que deben desempeñar, ya sea a partir de los roles asumidos, de las tareas asignadas, lo que restringe su campo de acción; por el otro, constituye una *estructura* - con regulaciones, ajustes y regularidades propias- que posee una lógica particular que se impone a sus miembros, condicionando sus acciones, relaciones y decisiones. Si el cambio educativo sólo es real cuando se modifica la práctica y cuando esa modificación se institucionaliza, y si esta práctica encuentra su soporte en la organización escolar, entonces su estudio tiene que incorporar el aspecto organizacional.

Existe toda una tradición de investigación en el campo de la organización escolar que contiene diferentes etapas y enfoques. Desde perspectivas más clásicas, los centros escolares pueden considerarse como *anarquías organizadas* (Weick, 1988) debido a la ambigüedad de sus objetivos y resultados y a la dinámica participación de sus agentes: actores, problemas y soluciones interactúan en un conjunto desorganizado. Y sobre todo ambiguo, en los siguientes sentidos: objetivos insuficientemente definidos, ausencia de claridad respecto a cómo actuar y a las expectativas que existen sobre la acción personal, dificultades para interpretar el pasado y participación incierta y cambiante de sus miembros. A estas zonas de incertidumbre se suma cierta debilidad estructural originada principalmente en la necesidad de asegurar al docente su autonomía. Este modelo también se asocia a la llamada "teoría del desajuste"<sup>2</sup> que resalta la poca coordinación que existe entre los elementos de una organización, sus procesos internos y sus resultados. Se conceptualiza a la organización escolar como un sistema "*loosely coupled*": las articulaciones que se dan en otras organizaciones entre medios y fines, entre acciones y medios, entre las diferentes estructuras, no se encuentran tan fácilmente en la escuela.

---

<sup>2</sup> Es clásica la distinción en los manuales entre los enfoques del "modelo del cubo de desperdicios" -nada atractiva denominación por la traducción del inglés, más vinculado a las relaciones internas de la organización-, y los enfoques de la "teoría del desajuste", volcada a la interconexión entre sus procesos de corte organizativo. También podemos mencionar la "teoría de la contingencia", volcada a entender las organizaciones según las características del momento que atraviesa, los desafíos y problemáticas que enfrenta.

Otros enfoques sobre las organizaciones escolares priorizan las relaciones entre las personas y la organización. Al respecto, es conocida la afirmación de Greenfield (1986) de que las organizaciones son "*artefactos culturales*", una realidad social construida colectivamente. Un invento que surge de la interacción de los actores. En todo caso, estas corrientes presentan algunas limitaciones a la hora de entender las organizaciones escolares. Especialmente, las abordan como entidades sobre las cuales se puede generalizar y además, que no están influenciadas y hasta condicionadas por las políticas educativas (Bardisa Ruiz 1997).

Las imágenes de "*anarquía*" y la de "*sistema desorganizado*" son criticadas por entender que ambas, si bien agregan elementos interesantes para el análisis, resultan ambiguas:

"Todas las explicaciones de la aparente "desorganización estructural" de la escuela moderna (su crisis moral endémica, la turbulencia del medio en el que se desarrolla su cometido, sus pautas de seguimiento informal de las reglas en vez de la observancia de las mismas) dan pie a imaginar que las escuelas tienen unas estructuras de organización más estrictas (sea a causa de fuerzas ideológicas o tecnológicas) que las observadas en la realidad" (Tyler, 1991:22).

Este autor propone un camino de análisis que integre y supere los enfoques organizacionales racionales clásicos, los que provienen del modelo del "débil ajuste" y las corrientes interaccionistas. Un enfoque que *conjugue las visiones sistémicas con las de la construcción de significado subjetivo* por los actores: un enfoque de corte *estructuralista*, basado en los aportes de B.Bernstein -sobre todo con respecto al tema del control- y de M.Foucault -en lo que refiere a su análisis del poder.

Por otro lado, el enfoque científico de las organizaciones desde nuestro punto de vista es insuficiente y altamente criticable para comprender las dinámicas de los centros escolares. Nos dice muy poco de su funcionamiento y de las relaciones que se dan en su seno; pretende generar un conocimiento universalmente válido, de carácter instrumental, que no considera al conflicto, al poder y a la comunicación como ejes centrales de análisis. Su pretendida neutralidad es ante todo una ilusión, ya que al presuponer la existencia de objetivos sociales en la organización y focalizar en su proceso de consecución, claramente contribuye a mantener las circunstancias sociales y políticas que la constituyen y operan en ella.

Sobre todo, este enfoque deja de lado las prácticas de los agentes, reducidas a una serie de comportamientos y conductas racionales adecuadas a la reglamentación y normativa, completamente objetivables. Una organización es un producto históricamente constituido, una institución humanamente construida siempre sujeto de análisis y reformulación. Las personas pueden ser vistas como participantes en ese proceso de construcción y modificación institucional. Las organizaciones son las personas que las constituyen diariamente (Denhardt, 1981).

Por último, es posible distinguir nuevos aportes al análisis desde las corrientes posestructurales, que algunos autores como Coronel Llamas (1998) sitúan dentro de los enfoques ra-

dicales<sup>3</sup>. En especial, el rescate de los diversos discursos que circulan y su relación con el lenguaje y la cultura. La revalorización de la diferencia, la diversidad, las identidades y las subjetividades -y cómo participa la institución escolar en su conformación; de lo personal y lo local. Temáticas como la organización del tiempo, los circuitos de poder (Clegg, 1990), las metáforas, el género, proponen nuevas vías de investigación en las realidades organizacionales y cuestionan las bases epistemológicas tradicionales en las que se basa el conocimiento organizativo.

De esta manera, las transformaciones teóricas que ha sufrido el campo de las organizaciones -resultado de la crisis de la modernidad- en contextos de producción capitalista, también se trasladan parcialmente a las organizaciones escolares. Si bien desde una mirada superficial es posible afirmar que los centros han cambiado poco en la forma de organizarse en los últimos años, lo cierto es que se han introducido sutilmente mecanismos de control, jerarquización y centralización, ya sea por vía del discurso de la autonomía y descentralización o por los enfoques vinculados a la gestión de la calidad. Se imponen principios de corte organicista: horizontalidad en las relaciones, equipos de trabajo flexibles y multidisciplinares, aparentemente contradictorios con los mecanismos mencionados. Todo ello genera consecuencias importantes en el trabajo docente -intensificación- y en las relaciones entre los centros y las familias -ideología del clientelismo. Las nuevas formas organizativas se piensan y se instrumentan más allá de las necesidades sentidas por los agentes involucrados. Lo que lleva a la aplicación de fórmulas estándares, a la concepción de los actores como ejecutores acríticos y a la difusión de la idea de un reformismo permanente que deja de lado planteos de cambio radical y de alternativas. En definitiva, se construye una hegemonía conservadora que bajo el neoliberalismo dominante establece nuevas relaciones y subjetividades, despolitizándose la acción organizativa (Beltrán Llavador y San Martín, 2002).

## 2. Organización escolar, cultura y subjetivación

El breve recorrido por las principales corrientes que se refieren a la organización escolar nos indica que aproximarse al problema del cambio educativo desde una perspectiva organizacional implica reconocer el condicionamiento y el rol que aquélla juega en dicho fenómeno: entendemos que sobre todas las cosas, es el formato y el dispositivo que concreta la institución educación, constituyendo sujetos (ya que inserta a los individuos en un entramado de reglas) y *produciendo subjetividad*. La organización posee un "régimen de producción", un conjunto de reglas que rigen los procesos de construcción de subjetividades (Beltrán Llavador, 2004) y esto es de singular importancia para comprender las relaciones entre el cambio y sus reales posibilidades. A partir de esta afirmación, ¿de qué forma podemos entender la tríada a la que se alude en el título de este apartado?

---

<sup>3</sup> En este trabajo no profundizamos sobre estas corrientes. Dejamos constancia de la importancia de considerar las claves de análisis que nos brindan autores como Foucault, Derrida y Deleuze y a partir de ellos, sus aterrizajes en el campo educativo - ya no el organizacional únicamente-. Nos quedamos con las contribuciones más críticas, aquellas que intentan develar cómo ciertos discursos y su articulación en nuestras vidas colonizan nuestra capacidad de entendimiento del mundo y de construcción de sociedades más libres e igualitarias -dentro del reconocimiento de la diferencia. Al respecto, véase entre otros, Alvesson, M. y Deetz, S. (1996): "Critical theory and post-modernism approaches to organizational studies", en: CLEGG, S.; HARDY, C. Y NORD, W.(eds.): *Handbook of organization studies*. London, Sage (p.191-217).

Sabemos que el centro educativo es un tipo de organización particular que posee sus propias cualidades (Coronel Llamas, 1998; England, 1989; Popkewitz, 2000; Santos Guerra, 2000; Sergiovanni et al, 1987). Sin embargo, la proliferación de metáforas sobre la organización escolar indica las dificultades que existen para caracterizarla. Como en otros aspectos que hacen a los fenómenos sociales, las conclusiones a las que arribamos siempre estarán condicionadas por el punto de partida que asumamos. Desde mi perspectiva, entiendo que la organización escolar es sobre todo un *conjunto de relaciones* entre elementos, algunas de ellas más estables -su *dimensión estructural*- y otras que las ubicamos en un nivel más profundo -la *dimensión cultural*- que produce y reproduce el anterior. Ambas dimensiones se relacionan de manera dialéctica. La primera obedece a una racionalidad técnica, es fácilmente visible, está integrada por elementos estables -como normas y reglamentos- y es el ámbito por excelencia de las decisiones burocráticas. La dimensión cultural posee características muy diferentes: no tiene racionalidad, la red de relaciones que la constituye no está sujeta a regulaciones previas y a decisiones externas. Es la "zona profesional" por excelencia, ya que se constituye en la manera como los docentes trabajan. Ninguna de las dos se agota en el centro educativo, sino que sobre todo se relacionan con aspectos externos - el contexto. El cambio se sitúa en el espacio que surge de la intersección entre ambas dimensiones. A ese espacio de intersección le llamamos "*zona de incertidumbre*". Es el lugar por excelencia donde el cambio se lleva a cabo, en el cual confluyen las otras dos dimensiones apuntadas. Está constituido por una red de relaciones configurada en torno al fenómeno del poder. Es un lugar de encuentro y lucha de distintos intereses grupales y personales.

Los tres aspectos no se conforman únicamente a partir del centro, sino fundamentalmente a través de las condicionantes e influencias del medio social, de las características de una sociedad históricamente dada. Esto significa que la cultura docente que se puede observar en el centro, es consecuencia no sólo de maneras de trabajo propias de la organización escolar sino también de los recorridos de vida personales -historia de vida, género, clase social. Lo mismo sucede con la estructura: lo que llamamos "lo organizado" tiene fuertes vínculos con las políticas educativas, por tanto con las reformas, por tanto con algunas transformaciones sociales. El análisis del cambio no puede obviar estas cuestiones. A partir de estas distinciones de corte metodológico y conceptual y de cara a su investigación (orientada a reconocer el rol que juega en un proceso de cambio), me interesa identificar brevemente algunos aspectos que hacen al substrato no visible, caracterizado tradicionalmente como aspectos de la *cultura organizacional*. La relación entre cultura y organización, y su participación en los procesos de subjetivación de los agentes involucrados es crucial. Por ello lo que sigue a continuación.

Desde una perspectiva interpretativa/cultural y radical de la organización, Mumby (1994:20) plantea una visión alternativa a los enfoques dominantes para entender y estudiar dicha cultura. Sostiene que el principal objetivo de la investigación interpretativa es comprender la manera en que las personas crean y mantienen un sentido compartido acerca de la realidad social. En otras palabras: ¿por qué es significativa para sus miembros la forma de operar de una organización? En la búsqueda de respuestas, sugiere situarse en lo que llama "*estructura profunda*" de la cultura organizacional, que provee una manera para examinar las relaciones entre lo simbólico y el poder en la organización. La "estructura profunda" se refiere al sistema de racionalidad social -colectiva - que genera en los agentes el

sentido de qué acciones son apropiadas y cuáles inapropiadas en una organización. Está constituida por dos niveles o dimensiones organizacionales: el *superficial* - que representa el día a día, las actividades propias de la organización y es en el cual se manifiestan las estructuras de sentido a través de historias, rituales, acciones...-; y el que llama "*infraestructura*", constituido por intereses de poder, el sistema de tecnología que éstos utilizan, las condiciones y recursos económicos, y la estructura de trabajo y sus relaciones.

En este marco, la noción de "estructura profunda" funciona como capacidad mediadora entre ambas dimensiones. Provee los significados que articulan los intereses organizacionales y la manera en que se manifiesta simbólicamente. El poder y la cultura se vinculan, entonces, por el fenómeno *ideológico* que es fundamental en la producción de la realidad organizacional.

Estructura Superficial	Símbolos, acciones, metas, objetivos
Reglas que transforman	<b>Ideología (hegemonía)</b>
Infraestructura	Intereses grupales, tecnología, condiciones económicas

*Tabla: Mediación ideológica entre dimensiones de la cultura organizacional, según Mumby (1994:20)*

Los enfoques tradicionales sobre la cultura organizacional suelen posicionarse en el nivel superficial: lo visible. En todo caso, atribuyen lo que allí se manifiesta a un conjunto de creencias y supuestos en ningún caso relacionados con aspectos ideológicos o del poder. El esquema de Mumby ofrece un marco diferente para comprender el fenómeno cultural. Aquello que observamos -como los símbolos y las prácticas- siempre contienen en sí mismos un elemento ideológico que media entre ese nivel y los intereses grupales. Y que se vincula a la construcción de cierta hegemonía dentro de un centro educativo (Angus, 1991; Beltrán Llavador, 1995; Beltrán Llavador y San Martín, 2000).

Podemos aplicar entonces esta perspectiva a un proceso de cambio. ¿Cómo se definen sus objetivos? ¿De qué manera se deciden las metas? ¿A qué intereses corresponden? ¿Es sólo un problema cultural o también de poder? En todo intento de transformación es importante la construcción de un sentido compartido. Es parte de sus posibilidades de realización. Ahora bien, ese sentido, ¿es producto de un genuino consenso entre los agentes del centro o es una manifestación de aspectos ideológicos que representan ciertas visiones acerca de qué cambiar, cómo y hacia dónde? Si articulamos los tres niveles de la tabla seguro que las respuestas serán más complejas.

A partir de ello, la cultura organizacional es también una construcción ideológica o por lo menos no puede entenderse simplemente como un sentir y un significado colectivo libre de aspectos que se refieren al poder, como los intereses grupales. Esto nos permite vislumbrar las relaciones entre estructura y cultura (entre lo micro y lo macro) con la realidad que existe más allá de ella. En definitiva, con el modo en que la sociedad se proyecta en la escuela. Por esto la organización escolar actualmente se redefine en el contexto de los cambios en el mundo de la producción y del trabajo, lo que nos lleva a preguntarnos sobre cómo ajusta sus mecanismos organizativos y cuáles son las características que su nuevo formato (aún emergente) adquiere en el sistema de producción *postfordista* (caracterizado por

la flexibilización, el control centralizado, la subcontratación y la diversificación). Y de qué manera nos podemos aproximar desde la investigación para reconocer las nuevas tecnologías de producción de subjetividades en los centros escolares, uno de los objetivos de este trabajo.

### **3. Agentes, organización y cambio: posibilidades, limitaciones, aperturas**

Sabemos entonces que la organización escolar es un conjunto de relaciones que estructuralmente conformadas, produce cultura, ideología y por lo tanto también sujetos. Con respecto a los procesos de reforma educativa podríamos preguntarnos si las organizaciones escolares son un freno a los intentos radicales de cambio y de qué formas se vinculan ambos fenómenos. ¿Realmente es posible pensar en cambios en el marco de una institución que por definición es un aparato conservador? La organización escolar se convierte en un escenario dónde las personas desarrollan sus acciones, y esto impone límites y condicionantes. Y sabemos también que una organización puede concebirse desde diferentes enfoques. Para los englobados dentro del paradigma positivista o técnico, evidentemente los márgenes de transformación serán pequeños y el cambio concebido como una cuestión objetiva, técnica, orientado a lograr una mayor eficacia. Pero desde enfoques más críticos las organizaciones escolares son sobre todo, construcción social. No son algo natural, dado de una vez para siempre.

En términos generales, creemos que las organizaciones escolares no necesariamente constituyen un obstáculo insalvable para las transformaciones educativas. Lo que sí limita y hasta "prohíbe" el cambio es la forma organizacional moderna y la ideología que transmite. El tipo de relaciones sociales que construye. El concepto de reforma organizacional se basa en la extendida concepción de que las organizaciones pueden ser controladas a través de las decisiones racionales de sus responsables. Esta concepción es más fuerte aún cuando se construye un discurso sobre la necesidad de reformar. Las reformas se presentan como la única manera - dramática- de generar cambios en las organizaciones. Es algo normal y común a las organizaciones modernas. Reformas son rutinas más que interrupciones de la vida organizacional; la reforma es un discurso autorreferente: las reformas tienen a generar más reformas. Pero los orígenes, contenidos y efectos de las reformas organizacionales se pueden explicar por factores ajenos a las elecciones racionales de los tomadores de las principales decisiones (Brunsson y Olsen, 1993). De ahí que las reformas no necesariamente produzcan cambios, porque entre otras cosas no alteran el conjunto de relaciones sociales que constituyen la organización escolar.

Si de acuerdo al discurso dominante asumimos que las reformas son la única manera de producir cambios, entonces se podría sostener que las organizaciones son espacios estáticos en ausencia de las mismas. Y por tanto, aparatos para no cambiar -si no intermedia un proceso intencional de reformularlos. Por otro lado, la organización es por definición una entidad que existe para el logro de ciertos objetivos, es decir, condiciona las prácticas que ocurren en su seno. Ninguna acción podrá ser tan innovadora que amenace la existencia misma de la organización, porque ninguna organización permitirá el surgimiento de tales prácticas. Esto a través de sus mecanismos de control y de poder. Porque en una institución no se puede pensar lo impensable, pues ella misma construye los límites de ese pensamiento,

de esas prácticas. Entonces, la pregunta del principio: ¿son las organizaciones educativas entidades que por definición no toleran el cambio en su interior, y sí las reformas? Avancemos un poco más en estas ideas, relacionando el cambio en la organización con sus miembros, los agentes portadores de cierta cultura y generadores de prácticas/relaciones diversas.

Desde nuestra perspectiva, entendemos que los agentes poseen niveles de autonomía de acción que generan cierta dinámica organizacional que reconstruye esa estructura de organización. El concepto de Giddens (2003) de *estructuración* nos ayuda a comprender esta dialéctica estructura-agencia (agentes/prácticas): las estructuras sociales están constituidas por la práctica humana, y al mismo tiempo son el verdadero medio para esta constitución. Las organizaciones no son un resultado mecánico de las interacciones humanas ni tampoco las determinantes de esa acción; pueden ser vistas como situaciones que reflejan el contexto y el proceso dual de las prácticas. Entender la estructuración de las prácticas sociales es buscar cómo las estructuras se constituyen a través de la acción, y recíprocamente como ésta es constituida estructuralmente. Creemos que las organizaciones escolares cambian si los agentes involucrados lo hacen; y al mismo tiempo, algunos cambios en las organizaciones también cambian las prácticas. Esto implica, necesariamente, *alterar el entramado de reglas que constituyen la institución educación bajo el formato organizativo*.

Frente a las relaciones entre la dimensión estructural de la organización escolar y a los procesos de subjetivación, sostenemos lo siguiente acerca de las prácticas de los agentes:

- a) la acción social es una práctica en la cual se articula la subjetividad de los agentes con la estructura social; es el espacio en el que confluyen las relaciones entre agentes -portadores de ciertos *habitus*, en términos de Bourdieu- y la estructura de las situaciones; por tanto, no es un espacio neutro librado de influencia social: las acciones de las personas las trascienden, aún sin que esto se perciba así por parte del agente actuante. Nuestras prácticas son al mismo tiempo prácticas de una sociedad, de un campo, de un *habitus* que compartimos con otros integrantes también de nuestro espacio de acción y vinculación. Esto no significa que el agente no posea margen de autonomía y de definición propia sobre sus acciones; solamente implica reconocer el carácter social de cualquier práctica, frente a corrientes teóricas que postulan lo contrario, como el individualismo metodológico entre ellas;
- b) no hay acción social sin intención y sin relación con otros agentes (Weber). Detrás de una intención siempre existe cierta motivación que puede ser de diferentes tipos, entre ellos obedecer a intereses particulares o grupales. Entendemos que desde un punto de vista sociológico, no hay acción desinteresada (Bourdieu), ya que "ser socialmente" implica estar interesado en algún juego -como puede ser el que se da en el campo educativo-. Jugar en este campo implica seguir ciertas reglas, reproducirlas y producirlas. El cambio es un proceso que propone alterar ciertas regularidades del campo y por tanto reúne resistencias; cambiar es también afectar el juego, proponer que se juegue de otra manera. Por ello es tan difícil de lograr;
- c) toda acción guarda relación con la estructura social, desde el momento en que está socialmente condicionada. Entre estructura y acción existe una relación de mutua dependencia y de mutua construcción y reconstrucción (Giddens; Bourdieu);

- d) las prácticas pueden ser transformadoras, ya que no están determinadas por la estructura en la cual se desarrollan. Esto abre posibilidades al cambio; sin embargo, frente a este tema se presentan dificultades que no pueden conducir a la creencia ingenua de que *con sólo cambiar las prácticas aquél se produce*. Y mucho menos caer en la "falacia conductista" que sostiene que modificar la situación significa modificar la condición humana - modificar las circunstancias es modificar al mismo tiempo comportamientos y mentalidades. Será necesario también atender a la modificación de las estructuras como base profunda de la acción;
- e) la acción social es racional en el sentido que siempre persigue fines deseados pero no siempre se guían por la razón más allá de que los agentes puedan dar razón de las mismas (Bourdieu); a veces en los centros se actúa de manera irracional -no guiados por la razón, y esto es también atendible frente al cambio;
- f) el sentido y la intencionalidad de una práctica no se puede abordar solamente a partir de los discursos de los agentes, de lo que ellos dicen y expresan, ya que no siempre coinciden. Será preciso atender a los contextos sociales y culturales y a las experiencias biográficas.

A partir de este marco general es posible distinguir al menos cuatro variables fundamentales en la vida organizacional que se refieren a los agentes y que tienen que ver con las posibilidades del cambio: *la ideología, las expectativas, las motivaciones y el compromiso* (Brunsson, 1987). Si nos situamos en ellas, veremos que su característica principal es que son *irracionales*. Entonces la acción organizacional, entendida como el resultado de las acciones individuales coordinadas dentro de los límites de la organización, no siempre obedece a criterios racionales. Y los problemas de esta acción son los problemas del cambio en la organización escolar. Por ello para Brunsson (1987:10), entender el cambio organizacional significa entender en profundidad la acción organizacional. Ésta sólo es comprensible a la luz de cómo los agentes involucrados conciben sus situaciones.

Porque decidir la implementación de un cambio, tomar una decisión al respecto, no es más que un paso, una etapa. La decisión no es nunca el resultado final. Esto, que es de sentido común, no siempre se tiene en cuenta a la hora de definir estrategias de cambio. Con construir una ideología del cambio tampoco es suficiente ya que ésta, a pesar de proveer ciertas expectativas comunes y motivaciones a los integrantes de la organización, no deja de ser ambigua y no afecta completamente las subjetividades en cuestión. Habrá que contemplar, como vimos de acuerdo al autor sueco, las expectativas, motivaciones y compromisos reales de los agentes.

Como bien dice Gray (1988:151) el cambio organizacional ocurre solamente como consecuencia de cambios en la identidad de las personas<sup>4</sup>. Es la visión de cada uno sobre sí mismo la que cambia, no la organización. Este autor entiende que lo importante son las creencias individuales acerca de uno mismo, lo que uno quiere ser -la respuesta a la pregunta ¿quién soy?-, y sobre los demás. Lo afectivo juega un rol fundamental. Esta perspectiva psicológica, que entendemos insuficiente, igual nos orienta sobre la importancia de considerar

---

<sup>4</sup> Beltrán Llavador (1995b) aboga por la idea de que la transformación pasa por el cambio en las relaciones personales y por la resignificación de las prácticas.

las expectativas personales y las subjetividades.

En definitiva, comprender las relaciones entre agentes, organización escolar y cambio significa: a) asumir enfoques que entienden a la organización como construcción social; b) atender la dialéctica que existe entre estructura y prácticas humanas; c) enfatizar en las acciones humanas, sobre todo en su aspecto irracional y en el entramado de relaciones que lo sostienen; d) focalizar en su dimensión institucional: descubrir las reglas organizacionales que ideológicamente construidas, limitan y condicionan cualquier propuesta de alteración del orden imperante.

#### 4. Una visión de la organización escolar: puntos de partida

Hasta el momento vimos algunas maneras de pensar la organización, sus dimensiones estructural y cultural, el espacio que ocupa el cambio educativo, sus aspectos culturales y su relación con los procesos de subjetivación (siempre mediados por aspectos ideológicos), y el lugar de las prácticas de los agentes. A partir de los lineamientos mencionados, estamos en condiciones de esbozar algunos puntos que orientan nuestra visión de la organización escolar a efectos de su investigación desde una perspectiva de cambio radical: las visiones holística, cultural y política.

##### *a) La organización como un "todo": visión holística*

Entendemos a la organización escolar como un conjunto de partes interrelacionadas entre sí -asumiendo nuestras críticas al paradigma sistémico- donde cada parte manifiesta las características del todo. Desde una visión holística lo particular es portador de los principios que le subyacen y no se le puede entender como un espacio que goza de autonomía total -sino parcial.

Esto significa que a la hora de estudiar un proceso de cambio que se desarrolla en su seno será importante considerar la globalidad de la escuela y no solamente un fragmento de ella. Sostenemos que cualquier cambio afecta, en mayor o menor medida, a las diferentes partes del centro -entendidas como subsistemas si se quiere. Para esta mirada, nos apoyamos en las visiones holísticas de la organización y en el paradigma ecológico.

Varios autores al privilegiar la perspectiva del *sistema abierto*, describen la organización por "entradas y salidas", consideran que hay elementos que ingresan al sistema y que, a través de procesos, se transforman en productos. De acuerdo al principio de *entropía*, ningún sistema puede sobrevivir si permanece cerrado<sup>5</sup>. La organización, afirman, importa energía del medio ambiente para esos procesos de transformación. De alguna manera, el punto de

---

<sup>5</sup> Sobre la aplicación de la Teoría de Sistemas al análisis de la organización escolar, Fernández Enguita (1999) realiza un interesante aporte. A partir de la distinción entre los enfoques sistémicos: el mecánico, el cibernético y el orgánico, considera a la escuela o bien como agregado, o bien como estructuras o bien como sistemas para anotar posibles diferencias entre la naturaleza de los actores, la toma de decisiones, los modelos de profesionalidad, etc. Su tesis central es que "la complejidad del entorno al que se enfrentan los centros de enseñanza requiere una organización y un funcionamiento complejos, pero los intereses particulares -sobre todo del profesorado- hacen que esa complejidad se reduzca al nivel mínimo imprescindible para la conservación de la organización en sí y de los nichos que los individuos ocupan en ella, pero insuficiente para el buen desempeño de las funciones que tiene el sistema escolar para con el sistema social". Véase: Fernández Enguita (1999): "La organización escolar: agregado, estructura y sistema", en Revista de Educación, nº 320 (p.255-267).

observación, las distinciones, se hacen desde afuera y para afuera del sistema. Desde una perspectiva crítica estos enfoques son insuficientes porque no consideran la especificidad de las organizaciones escolares, porque no tienen en cuenta al conflicto y al poder, a sus relaciones con la estructura socio-cultural, porque la lógica-racionalidad que subyace al enfoque es instrumental. No se tiene en cuenta una perspectiva autónoma que permita entender cómo la organización escolar es capaz de darse a sí misma la propia "norma", políticamente establecida. Por tanto, a nuestro entender se trata de distinguir al *sistema autoorganizado*, señalando sus relaciones y al mismo tiempo sus diferencias con el entorno. Esto implica la necesidad de contemplar la interacción desde distintos niveles de integración, que se sostienen desde diferentes lugares de observación. Desde esta perspectiva situamos nuestras consideraciones sobre la organización como sistema. Sin renunciar a nuestro enfoque global -interpretativo y crítico- recuperamos algunas herramientas del análisis sistémico que entendemos válidas para estudiar una problemática compleja.

Cuando entendemos a la organización escolar como sistema, nos referimos principalmente a dos aspectos. En primer lugar, se recupera la reflexión de W.Buckley (1973) en su intento de hacer una conexión fundamental con la *perspectiva de la acción* -generar un puente entre las teorías por sistemas de comportamiento en las organizaciones y el enfoque de la acción, sugiriendo que la percepción de la información -en particular cuando nos referimos a los cambios- descansa en el sentido que el receptor le otorga: su significación depende de él. Estudia cómo las personas o los grupos dentro del sistema interpresentan los insumos de éste y cómo estos insumos crean sistemas de significados. Esta idea se relaciona directamente con la de M.Fullan acerca del aspecto *subjetivo* del cambio: realizar un esfuerzo por comprender el mecanismo mediante el cual se generan los significados y las interpretaciones.

En segundo lugar, compartimos con N.Luhmann (1990) la idea de que lo que hace a la esencia de las organizaciones no son los individuos, sino las *relaciones* que entre ellos se establecen. Idea que por otro lado, se relaciona con el concepto de *estructura* -entendida justamente como conjunto de relaciones. Según este autor, la sociedad no está compuesta de seres humanos sino de comunicaciones: la sociedad entendida como "sistema autorreferente de comunicaciones". Los seres humanos son el entorno de la sociedad y no sus componentes -visión polémica, sí las hay. Lo que constituye a la organización es la *comunicación* y lo que constituye al grupo es la interacción. Las personas exceden ambas instancias: son el entorno de los sistemas sociales y establecen con ellos relaciones de interpenetración y observación, porque para reconocer las instancias organizacionales y grupales, el sujeto debe ejercer una capacidad reflexiva que le permita observarse a sí mismo y a los demás actuando en ellas (Luhmann, 1990).

#### b) *La organización como cultura*

Entendemos que la organización escolar es una cultura en el sentido de que es una construcción social, que es un artefacto que sus integrantes le dan vida, que depende de ellos pero que al mismo tiempo los trascienden. Desde estos breves supuestos es que entendemos al cambio como problema cultural: como fenómeno que nace y se desarrolla en un marco que es construcción colectiva, influida y condicionada por su entorno. Esto nos ubica en la necesidad de prestar atención a los significados simbólicos de algunos aspectos aparen-

temente racionales de la organización escolar y cómo ellos crean acción compartida. La subjetividad y el lenguaje, de acuerdo a los aportes de las corrientes postestructurales son elementos a no descuidar en el análisis.

Si bien las organizaciones son mini-sociedades que tienen sus propios patrones o modelos de cultura y subcultura (Morgan, 1990), la cultura no deja de ser una representación de una realidad compartida (Weick). Produce un complejo sistema de significados compartidos que nunca es ajeno a las presiones y condicionamientos que vive el "campo" -en el sentido de Bourdieu- en el que está inserto. En nuestro caso, el campo educativo.

Entendemos que las culturas escolares no son sistemas cerrados. Está claro que ellas reflejan de muchas maneras las culturas de las sociedades en la que se sitúan. Y aquí hablaríamos de la influencia del escenario nacional y local. Por esto afirmamos que son *construidas por lo externo*. Pero esta afirmación es muy amplia y vaga, lo que requiere avanzar sobre ella.

Retomando nuestra distinción entre las dimensiones estructural y cultural en la organización escolar, coincidimos con Beltrán Llavador y San Martín (2000:49) en que, a diferencia de la estructura, las culturas organizativas aluden a elementos de la "vida social extraorganizativa, proyectándose, las más de las veces de manera inconsciente, en la organización". Así, ambas dimensiones se complementan, considerando que la cultura es siempre diversa -porque las personas portadoras así lo son, y es toda ella la que actúa en la organización- lo que le otorga riqueza educativa a la escuela. Es una ilusión, para estos autores -y como venimos sosteniendo- manipularla a efectos de conducir procesos de cambio. Porque "*la clave de la cultura organizativa está en el exterior de la organización*"<sup>6</sup> (Beltrán Llavador y San Martín, 2000:52).

Es más, podemos afirmar de acuerdo con algunas corrientes del análisis institucional que las acciones tanto individuales como colectivas, derivan en mayor medida de la influencia de las instituciones que de los objetivos internos de la organización. Por lo tanto, las organizaciones están formadas por reglas sociales que generan ciertas "ideologías" culturales. El punto de partida para la investigación se sitúa en el exterior de ellas. Los centros escolares institucionalizan las normas culturales, ya que ello les permitiría legitimarse frente a su entorno, sin necesidad de apuntar a sus resultados -cosa que hoy comienza a tener fuerza por la exigencia y demanda social de conocer los resultados de la acción educativa, en base al cada vez más presente discurso de la calidad.

Una pregunta que nos podemos hacer es si los centros escolares "tienen" cultura o "son" una cultura. En el primer caso, es posible distinguir los enfoques que toman a la cultura como variable externa a la organización de los enfoques que la consideran como variable interna a la organización - posee una cultura propia, que se convierte en variable manipulable en la búsqueda de la eficacia sin considerar temas importantes para nosotros como el poder, y que cohesionan a sus miembros.

---

<sup>6</sup> La cursiva es nuestra.

Si entendemos a la organización escolar como un espacio de conflicto -fenómeno político, como construcción colectiva, no podemos sostener una idea de cultura organizacional como un aspecto manipulable según ciertos objetivos, más propio de una visión instrumental. Así, retomando la metáfora de la organización como cultura, entendemos que no se puede estudiar al margen de las personas que constituyen la organización y de su interrelación creadora de sentido. Desde la visión interpretativa de la organización la cultura es producto de significados negociados, de la interacción social de miembros.

Sin embargo, el enfoque interpretativo si bien potencia el lugar de los actores no incorpora en su análisis la noción de conflicto, de poder y la cuestión ideológica. Para ello y tal nuestro posicionamiento, hace falta integrar en el análisis la visión de la perspectiva crítica: en la organización escolar existen diferentes intereses cuya negociación y conflicto "produce" la cultura. Los agentes son personas con cierta carga ideológica. Están situados en un espacio socio-histórico que condiciona sus prácticas y por tanto, condiciona la cultura que se construye y vive en el centro. Esa cultura se relaciona con la de la sociedad, en el sentido de que no es independiente de su contexto socio-político.

### *c) La organización como fenómeno político*

Además de considerar que cualquier análisis sobre la organización escolar no debe fragmentarla y de que es una construcción social, también sostenemos que en su interior se producen acciones que tienen que ver con lo político: con el poder, la ideología y los intereses. No es posible desde nuestra perspectiva crítica estudiar el cambio sin considerar que en la organización escolar existen diferentes conflictos, luchas, grupos con finalidades distintas ideológicamente establecidas. El análisis micropolítico nos ayuda a comprender estos puntos.

Es un mito la idea de que los centros son lugares que persiguen metas comunes. En todo caso son espacios en el que encontramos intereses diferentes, que a veces coinciden -formación de grupos y coaliciones- y muchas otras divergen -fuente de conflicto. El desafío de lograr cierta coherencia en la tarea educativa está aún por explorar y por trabajarse en lo cotidiano (Beltrán Llavador y San Martín, 2000).

Entendemos que las organizaciones poseen un carácter cambiante y que siempre son producto de cierta construcción, con diferentes objetivos en su interior y con límites que son difusos. Tal como sostienen Altrichter y Salzgeber (2000), las organizaciones son un conjunto de redes y de relaciones en las que se concretan las interacciones entre los diferentes intereses de sus miembros. Se establece así un *juego* que es el elemento/fenómeno que articula las relaciones entre estructuras y prácticas, entre el individuo y la organización. Es en este punto, característico de la interacción e intersección social organizacional, en donde la diversidad de intereses de los agentes se transforma en una particular forma de relación. De ahí la importancia de atender a las prácticas y sus motivaciones, a las subjetividades e identidades particulares.

Desde ya que la percepción de los agentes sobre estas cuestiones no siempre es explícita. Raramente las reconocen y lo verbalizan. Los docentes suelen entender el conflicto como algo disfuncional, algo negativo. En todo caso se refieren a problemas personales, de

“diferentes formas de ser”. La dimensión política de la organización escolar es la dimensión que más se oculta, o por lo menos sobre la cual existe menos conciencia. Quizás porque implica aceptar la actuación de elementos irracionales o quizás por las características culturales de los tiempos que vivimos en que lo político está desacreditado. Entendemos, sin embargo, que toda actividad escolar -en el marco de la organización- siempre está basada en intereses. Comprender estas cuestiones politiza nuestro conocimiento sobre las prácticas escolares. Nuestra posición también está atenta a no cometer el error de considerar que en la organización escolar *todo es político*, por lo que somos conscientes de que el uso de los conceptos aquí esbozados tiene su propia limitación. No podemos forzar la realidad a la búsqueda de nuestros referentes teóricos. Esto sería una grosera equivocación. A través de la siguiente tabla podemos observar una síntesis de nuestra visión de la organización escolar:

<b>Supuesto de partida</b>	<b>Conceptos clave</b>
<b>Perspectiva interpretativa y crítica</b>	La subjetividad de los actores y los aspectos políticos de la organización.
<b>Visión holística</b>	Lo particular es portador de los principios que le subyacen.
<b>Organización como cultura</b>	La construcción social de la realidad organizacional.
<b>Organización como fenómeno político</b>	Escenario de conflictos, grupos, ideología y relaciones de poder.
<b>Importancia de los contextos</b>	Aportes de las corrientes estructuralistas.

## 5. Propuesta para investigar la organización escolar de cara a procesos de cambio

Nuestra visión sobre la organización escolar brevemente descrita en el ítem anterior puede profundizarse atendiendo a los supuestos manejados hasta el momento, que son el punto de partida hacia su investigación. A partir de ello desarrollamos otras ideas que nos orientan hacia un posible marco para su abordaje. Veamos.

En primer lugar, es preciso que quede claro que nuestro enfoque es de carácter *dualista*, que no significa dicotómico -apostamos por romper la clásica y limitante distinción entre agentes y estructura, propio del paradigma funcionalista y de algunos autores cercanos a corrientes críticas. Acercarse a las dinámicas que ocurren en la organización escolar implica por lo menos reconocer cómo en su interior se dan influencias sociales y culturales. La *dimensión institucional* que trasciende el concepto de organización, nos permite reconocer cómo interactúan estas influencias y de qué manera las estructuras son producto de aspectos culturales y cómo estos, a su vez, son condicionados por una red de normas, reglamentos, opiniones, que limitan y potencian ciertas prácticas.

En segundo lugar, entiendo que frente a su investigación es preciso considerar lo siguiente:

- a) las organizaciones son construcciones multidimensionales, que integran y contienen en su interior ciertas fuentes del poder y su uso social, formas materiales y lingüísticas, y estructuras y justificaciones de las mismas;

- b) lo que sucede en la estructura de una organización no es arbitrario, por tanto es posible su explicación y descripción;
- c) la estructura de una organización se da por sentada y se racionaliza en los discursos y actividades. A través del proceso de reificación, su construcción se entiende como un objeto natural. La interacción social oculta las condiciones de esa construcción;
- d) las estructuras organizacionales son incompletas y llenas de contradicciones. La relativa autonomía de los agentes y el desarrollo de esas contradicciones puede generar un nuevo orden que trascienda la estructura dada de una organización. He aquí una brecha para la potenciación del cambio.

En tercer lugar, es necesario resaltar el *carácter multidimensional* de la organización escolar. Antes mencionamos las dimensiones cultural y estructural. En la misma línea de razonamiento, Beltrán Llavador (1995:43) también distingue diferentes dimensiones: la tecnológica, la estructural -conjunto de relaciones pautadas por reglas-, la cultural - las normas y valores compartidos-, y la *dimensión institucional* como la que subyace al resto: "se trata de un sistema de reglas que introduce un orden, no ya en los miembros de la organización, sino en el propio conjunto social de referencia en el que se construyen las organizaciones". Se diferencia de la estructural en el sentido de que aquella "actúa estructurando organizativamente el substrato social e imponiendo un tipo de orden que se refleja en las dimensiones estructural, tecnológica, cultural...".

Recuperar la dimensión institucional resulta de singular importancia para comprender la organización en relación al cambio, ya que de acuerdo a este enfoque en su seno se reproducen las pautas sociales dominantes. Si apostamos por una visión micropolítica en la cual lo ideológico juega un papel relevante, entonces veremos como el proceso de construcción de *discursos* sobre el cambio -y su sistema de significado- está necesariamente empapado en las prácticas sociales más comunes de una formación social dada. Como bien sostiene Beltrán Llavador (1995:45): "las organizaciones escolares (...) son instituciones sociales presididas por normas estructurales cuyo origen no se encuentra en el seno de las mismas escuelas o centros escolares, sino en la sociedad".

Esto nos permite vislumbrar las relaciones entre estructura y cultura, entre lo micro y lo macro, entre las prácticas en la organización y la realidad que existe más allá de ella. En definitiva, el modo en que la sociedad se proyecta en la escuela. Con fijar nuestra mirada en lo organizativo no hemos hecho más que dar un importante paso. Reconocer su condicionamiento y el rol que juega. Sin embargo, esto no es suficiente. Es preciso incorporar aspectos culturales y aspectos propios de las prácticas de los agentes. Y por supuesto la importancia clave de los contextos: en todo caso sabemos que sociológicamente las escuelas poseen una *autonomía relativa* - concepto que se toma prestado de Althusser-: no son independientes o autosuficientes, pero tampoco son construcciones ajenas a lo que sucede en su interior. Y menos aún ajenas a aspectos que tienen que ver con la estructura, ya sea social, económica o política, sabiendo y distinguiendo que hay influencias que en algunos casos se convierten en determinaciones. En este sentido nos parece útil y clarificador el enfoque estructuralista que plantea Tyler (1991) sobre la organización escolar, en un intento de conjugar y trascender las tradiciones funcionalistas e interaccionistas. Las acciones y los procesos - como el cambio- ocurren en relación a tres conceptos: el de marco -elaborado por Goffman:

las acciones y las situaciones poseen un marco dentro del cual se desarrollan entendido como un "conjunto de reglas que rigen un encuentro dentro de un entramado social más extenso que goza de unidad por derecho propio" (Tyler, 1991:29). Este marco es definido por los actores, por lo que trasciende a las acciones individuales y se convierte, en palabras de este autor "en una estructura generativa muy bien tramada, con sus propios principios de selección, combinación y unidad". Así, la acción sucede dentro de un marco que define situaciones: el concepto de "marco" se asocia al de estructura; el de situación y el de estructura.

A continuación presentamos un esquema que sintetiza nuestra visión desarrollada líneas arriba:

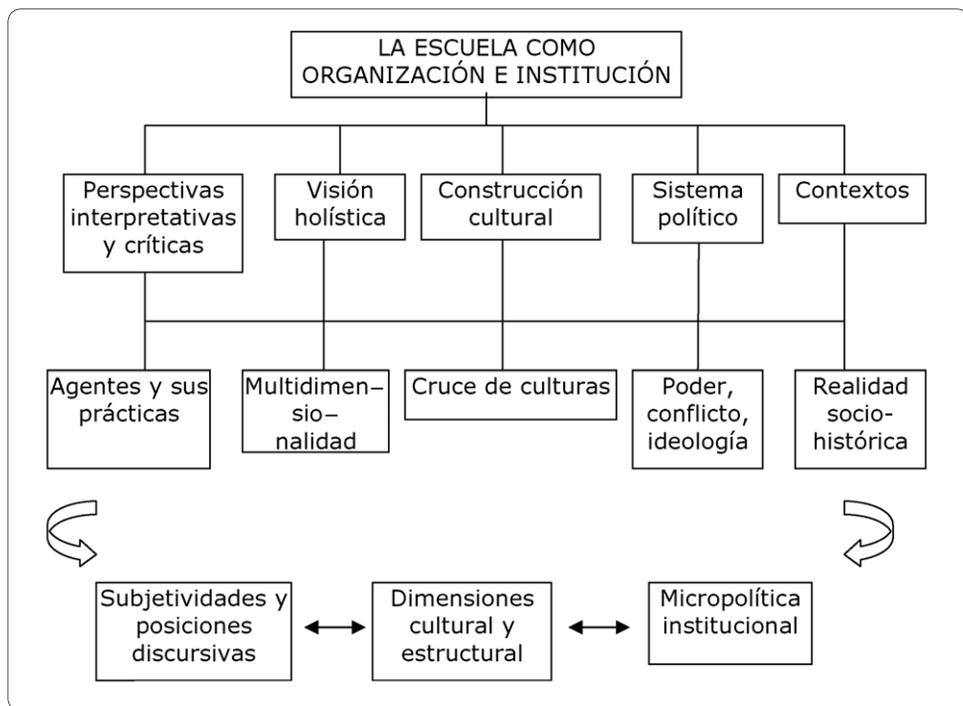


Figura: La organización escolar, perspectiva para comprender el cambio.

De esta manera entendemos que es preciso incorporar nuevas visiones sobre las organizaciones, rescatar las posiciones críticas que resaltan la importancia de las relaciones de poder, el conocimiento y las políticas culturales, junto a la combinación con los aportes post-estructurales -recuperación de lo particular, los discursos como fuente de las prácticas, y la constitución de las subjetividades. Un análisis de corte sociológico que trascienda las posiciones funcionalistas, que son las más extendidas en el campo de estudio organizacional. Que atienda a las relaciones dialécticas entre las dimensiones cultural y estructural.

En síntesis, entendemos que la organización escolar es el campo, el entramado sobre el cual se desarrolla el cambio. Sin alterarlo, es casi imposible plantearse procesos radicales de cambio que construyan nuevas relaciones sociales y sujetos críticos. Pensar una educación diferente al modelo hegemónico actual implica pensar también otra manera de organizar la institución educación. Nuestro enfoque sobre la misma combina diferentes perspectivas a

efectos de intentar lograr una comprensión de un fenómeno que siempre es complejo y cuyo abordaje no es posible hacer desde un único referente teórico. Lo cultural y lo político se vinculan con lo institucional. La organización escolar, en fase de transformación, es un formato que produce sujetos y que no es ajeno a los cambios que se viven en el mundo de producción capitalista. Los nuevos discursos en educación (como el de las competencias) necesariamente la alteran. Develar estas alteraciones nos obliga a repensar sus perspectivas de investigación y para nosotros esto implica: a) adentrarse en las prácticas que conforman subjetividad (curriculares, libros de texto, rituales, disciplinas, etcétera); b) desentrañar su encarnación en los mecanismos organizativos (normas, distribución de tiempos, reglamentos, estructuras, toma de decisiones, etc), c) focalizar en los relatos que sobre lo escolar construyen el centro y la pedagogía (corrientes teóricas legitimadoras de las políticas educativas), y d) atender a las posiciones discursivas de los agentes como principal dispositivo de investigación, ya que son emergentes del discurso dominante sobre la educación; a partir de su deconstrucción es posible abrir alternativas para pensar otras formas de organizarnos, que en el fondo es imaginar otras maneras de relacionarnos y de hacernos sujetos.

## 6. Bibliografía

- ALTRICHTER, H. Y SALZGEBER, S. (2000): "Some elements of a micro-political theory of school development", en: ALTRICHTER, H. Y ELLIOT, J. (eds), *Images of educational change*, Open University Press, Buckingham. (99 -110).
- ANGUS, L. (1991): "Equality, democracy and educational reform", en: DAWKINS, D. (ed), *Power and politics in education*, The Falmer Press, London. (247-262).
- BARDISA RUIZ, T. (1997): "Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares", *Revista Iberoamericana de Educación nº15*, (13-52).
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (1995): "Organización escolar y construcción de hegemonía", *Kiki-riki nº 35*, (42-48).
- BELTRÁN LLAVADOR, F. Y SAN MARTÍN, A. (2000): *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. Y SAN MARTÍN, A. (2002): "Tradición y presente en el estudio de las organizaciones escolares", en: MARTÍN RODRÍGUEZ, E. (coord.), *Desarrollo de las instituciones educativas*, UNED, Madrid. (37-47).
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (2004): "Formatos de la organización escolar y producción de sujetos", *Revista Argentina de Educación nº28*, año XIX (7-32).
- BRUNSSON, N. (1987): *The irrational organization. Irrationality as a basis for organizational action and change*. New York: Wiley & Son.
- BRUNSSON, N. Y OLSEN, P. (1993): *The reforming organization*. London: Routledge.
- BUKCLEY, W. (1973): *La sociología y la teoría moderna de los sistemas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CLEGG, S. (1990): *Frameworks of power*. London: Sage.
- CORONEL LLAMAS, J.M. (1998): *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación*. Huelva: Universidad de Huelva.
- DENHARDT, R. (1981): *In the shadow of organization*. Kansas: The Regents Press of Kansas.
- ENGLAND, G. (1989): "Tres formas de entender la administración educativa", en: BATES, R. et al: *Práctica crítica de la administración educativa*, Universidad de Valencia, Valencia (75-112).
- GIDDENS, A. (2003): *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructura-*

ción. Buenos Aires: Amorrortu.

GRAY, H. (1988): "A perspective on organizational theory", en: WESTOBY, A.(ed): *Culture and power in educational organizations*, Open University Press, Philadelphia (142-156).

GREENFIELD, T. (1986): "Theory about organization: a new perspective and its implications for schools", en: BUSH, T. et al: *Approaches to school management*, Harper & Row, London.

LUHMANN, N. (1990): *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Barcelona: Paidós.

MORGAN, G. (1990): *Imágenes de la organización*. Madrid: Ra-ma.

MUMBY, D. (1994): *Communication and power in organizations: discourse, ideology and domination*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

POPKEWITZ, T. (2000): "Instituciones educativas y reformas escolares en sistemas comparativos", en AA.VV.: *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*, Actas del VI Congreso Interuniversitario y de las V Jornadas Andaluzas de Organización de Instituciones Educativas, Granada, (Vo.I) (103-120).

SANTOS GUERRA, M.A. (2000): *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

SERGIOVANNI, TH. Y CORBALLY, J. (eds) (1987): *Leadership and organizational culture*. Illinois: University of Illinois Press.

TYLER, W. (1991): *Organización escolar*. Madrid: Morata.

WEICK, K. (1988): "Educational organizations as loosely coupled systems", en: WESTOBY, A.(ed): *Culture and power in educational organizations*, Open University Press, Philadelphia (p. 56-73).