II.5

El revisionismo encubierto en las metáforas organizativas

Una nueva muestra de colonización explicativa de las organizaciones escolares

El modelo antropológico, recuérdese, suponía una evolución y apertura de los modelos originados por la teoría *de los Recursos Humanos*. Planteamientos análogos a los expuestos —con el intervalo del confusionismo de la Eficacia, la Mejora y la Calidad— son ahora igualmente aplicables a las metáforas organizativas. La aparición de las primeras metáforas organizativas en el ámbito anglosajón nos sorprendieron y sedujeron. Algunas de ellas incluso llegaron a cautivarnos: por fin, la teoría de la Organización era capaz de impactar a través de imágenes metafóricas. A las teorías de la Organización «clásicas» se les oponían las metáforas organizativas. Así es cómo en las perspectivas actuales de la organización, Saénz (1993, 20-23) incluye las siguientes metáforas «alternativas»: *la escuela como «anarquía organizada», la escuela como «organización (cultural) institucionalizada», la escuela como «espacio micropolítico»* y *la escuela como «espacio ecológico»*.

Es cierto, las metáforas —es conveniente la insistencia— supusieron en un primer momento una alternativa pertinente a la especificidad de las organizaciones no gananciales. Pero quizá haya llegado el momento de analizar el origen, uso y sentido de un lenguaje metafórico que abrazamos precipitadamente: se trataba de traducir la metáfora y utilizarla como panacea explicativa y comprensible de la complejidad escolar. Ahora bien:

- Las metáforas son, en todo caso, una explicación parcial, provisional e inicial. La metáfora nos introduce en la complejidad, no la explica. Tras la metáfora es obligatorio generar nuevo conocimiento sobre el aspecto denotado. Desde una perspectiva epistemológica, no se puede plantear que las metáforas son alternativas teóricas a otros planteamientos igualmente teóricos, entre otras razones, porque el nivel de elaboración es distinto. La metáfora no es teoría. Las metáforas, a la vez que, de manera gráfica, destacan un aspecto organizativo, suponen un reduccionismo explicativo. El lenguaje metafórico es provocador, destaca un aspecto organizativo

caricaturizándolo, pero en sí no debe ser sino el pretexto para proseguir en el análisis teórico de ese mismo aspecto.

- Las metáforas, consideradas así, son instrumentos de análisis, pero no conocimiento elaborado, pueden responder a distintas finalidades. Cuando en cualquier tipología —incluida ésta— se propone el análisis de metáforas, por ejemplo, socio-críticas, habrá que poner en duda tal adscripción. Por las mismas razones, la metáfora, por ejemplo, de «la escuela como anarquía organizada», puede dar lugar a una fundamentación teórica de corte crítico o de corte eficientista.
- El escaso saber sobre organizaciones escolares hace que se asuman como propias y que se les confiera un grado explicativo a elucubraciones más o menos razonadas y provenientes, en demasiadas ocasiones, de ámbitos organizativos ajenos a la Escuela. Un ejemplo reciente, la apropiación de la Excelencia aplicada a organizaciones escolares, cuando se trata de un movimiento exclusivamente de gestión económica. Con el lenguaje metafórico se corre el riesgo de volver a repetir idéntica apropiación.

Éstas son las razones, entre otras, que se retomarán en la valoración de las metáforas que se presentan, y por las que, en la deconstrucción de las teorías de la Organización Escolar, se consideran las distintas metáforas —incluso las calificadas de socio-críticas— en un bajo nivel de desarrollo; dicho de manera más explícita, *en cuarentena,* ante la duda de si se trata efectivamente de posiciones interpretativas y críticas o son la prolongación y revisionismo sutil de un nuevo planteamiento de la finalidad eficientista y normativa del poder en las organizaciones a través de la intervención.

- Las metáforas no son exclusivas de una teoría organizativa determinada, aunque cada teoría haya generado sus propias metáforas.

Consecuente con las razones aducidas, se expondrán distintos tipos de lenguaje metafórico en teoría de la Organización, se detallarán algunas de las metáforas al uso, para concluir con una valoración crítica al hilo de estas cuestiones introductorias.

Cada teoría de la Organización, en su intento por explicar la complejidad organizativa, genera, dentro del conocimiento que le es propio, comparaciones y metáforas, más reduccionistas si cabe que los modelos teóricos pero con la fuerza explicativa de una primera aproximación al objeto organizativo: *«Nuestras teorías y explicaciones de la vida de la organización se fundan en metáforas que nos llevan a entreverla y comprenderla de maneras distintas pero fragmentarias. La metáfora se considera a menudo como una simple técnica destinada a embellecer el discurso, pero tiene un significado mucho más importante. El empleo de la metáfora supone una manera de pensar y de ver que repercute en la manera que tenemos de entender el mundo en general»* (Morgan, 1989, 3). La metáfora refleja pues, en cierto modo, la cosmovisión de los teóricos que la formulan y asumen. Morgan, uno de los actuales defensores más acérrimos del uso de la metáfora en teoría de la Organización, establece la siguiente puesta en escena que, en suma, supone una teatralización agradable de la propia teoría de la Organización:

El reino de la mecanización: la organización vista como una máquina. Visión mecanicista que recoge los modelos racionales y estructurales, con particular hincapié en la consabida gestión científica y de la organización burocrática. *La naturaleza interviene: la organización vista como un organismo,* reflejo, tanto de los modelos sistémicos como,

relevante por su actualidad en nuestro entorno, la perspectiva ecológica. *Hacia la auto-organización: la organización vista como un cerebro.* La organización como sistema cibernético que se autorregula por el tratamiento de la información que realiza la propia organización. *La creación de la realidad social: la organización vista como una cultura,* metáfora obvia de los modelos culturalistas. *Interés, conflicto y poder: la organización vista como un sistema político,* análoga a las metáforas próximas a la micropolítica y en nuestro caso a los modelos sociocríticos. *Explorando la caverna de Platón: la organización vista como encarcelada por la psyque,* metáfora que combina pensamiento, sentimientos, sensación e intuición; que evoluciona de algunos de los principios de los recursos humanos al socio-psico-análisis y devuelve a la interpretación de la organización su vertiente íntegramente humana. *Las lógicas del cambio: la organización vista como flujos y transformación:* el cambio sistémico, la autorregulación sistémica. *El lado repugnante: la organización vista como instrumento de dominación,* recoge la posición crítica, desde Weber a los modelos organizativos socio-críticos.

Morgan confiere a las metáforas no sólo un alto poder explicativo para la comprensión y el análisis de una determinada organización, sino también para la resolución de los problemas de gestión organizativa. Hasta cierto punto, en el origen de un gran número de problemas organizativos, está la forma de pensar de sus miembros y las metáforas —recuérdese— reflejan esas formas de pensar.

El caso de las organizaciones escolares reviste, una vez más, caracteres distintivos. La evolución de las distintas teorías de la Organización Escolar mantiene constantes poco favorecedoras de un desarrollo autónomo, con entidad propia, y centradas tanto en la teoría, como en la práctica del estudio de la Institución Escolar. Al igual que en la Escuela pueden confluir tal cúmulo de profesionales (maestros, pedagogos, psicólogos, asistentes o trabajadores sociales, sociólogos, libreros, cocineros, médicos, «investigadores», «expertos», etc.) que en determinadas ocasiones más bien parece un reparto del *pastel* escolar que una articulada actuación facilitadora de sus distintas funciones desde diferentes perspectivas multiprofesionales; en las teorías de la Organización Escolar, la confusión de aportaciones se asemeja más a otro reparto del *pastel*, epistemológico en este caso, sin mayor pretexto que tener cabida los profesionales y las profesiones que se deriven. Ciertamente, lo que sí se deriva es un cúmulo de distintas perspectivas sobre la Institución Escolar, todas ellas asépticas, acríticas, que transmiten una visión objetivista y un tanto ingenua al repercutir únicamente en los profesionales seguidores en cada uno de los «gremios» que cohabitan en un centro docente. Las metáforas, que se concibieron en el momento de su amplia difusión como medio para facilitar la tan reiterada relación teoría/práctica, han quedado atrapadas de nuevo en el reducto pensante de los teóricos.

En este sentido, Gray (1981, 45) apunta una interpretación muy personalista del conocimiento organizativo-escolar proporcionado por los investigadores del tema: *«(los investigadores) casi nunca explican el concepto que tienen ellos mismos, ni cómo llegaron a interesarse en la investigación que están llevando a cabo. Raras veces nos explican qué sistema de valores tienen ni por qué subjetivamente prefieren ciertas técnicas o enfoques. Ciertamente nunca nos explican a qué se debe la preferencia individual por la (llamada) "objetividad" y por qué se eluden los aspectos subjetivos (...); se preocupan más por los logros "importantes" que por los "insignificantes", lo que no es sino*

otra manera de decir que la cantidad es el rol determinante de la importancia. La consecuencia es que, en términos metodológicos, la mayor parte de la investigación es espúrea, porque el análisis y la interpretación han sido hechos antes que la propia investigación y, en consecuencia, no puede obtenerse información que tenga algo más que una importancia "marginal" (...)».

La referencia a un paradigma de investigación más próximo a su objeto de estudio (marco de referencia y contextualización) pero también de una necesaria opción explícita, y no ecléctica, por parte no solamente del experto etiquetado como investigador, sino de todo profesional que incida en la Institución Escolar, enriquecería sustancialmente el conocimiento sobre la Organización Escolar, aunque fuera en sus aspectos más «insignificantes» que, en definitiva, son los más cotidianos e intrascendentes, pero también los que llegan a condicionar la vida escolar de alumnos y profesores.

Planteada la cuestión desde estas consideraciones, resulta difícil, arriesgado e incluso altamente reduccionista, una tajante diferenciación entre una y otra perspectiva, dentro de teorías próximas, sometidas a un mismo «ejemplar» kuhniano. Cabe seccionar un enfoque de otro y plantear desde un discurso racionalista, el bloque monolítico del funcionalismo, con la respetable parafernalia asociada de objetividad, cientifismo, asepsia, estructuración... Pero no ha lugar a tan diáfana distinción en aquellas perspectivas —los modelos derivados de las teorías *Simbólica y Socio-crítica*, por ejemplo— que, *por estar más próximas a la realidad que analizan,* entremezclan y comparten unas bases filosóficas de partida, la Teoría Crítica de la sociedad, por ejemplo, y, entre otras, un paradigma de investigación, el etnográfico, en sus distintas corrientes, y una obsesión, reflejar, interpretar, explicar y criticar la vida organizativa y no que ésta se ajuste a modelos predeterminados. Así, la teoría *Simbólica* encabalga en la *Socio-crítica* completando entre ambas el enfoque interpretativo y crítico de la Institución Escolar.

La alternativa es múltiple y combinará distintas terminologías, tales como las perspectivas *política y anárquica* (Hultman, 1984), *la factoría, la jungla y el templo* (Deal y Wise, 1983); el *enfoque interpretativo* (Putnam y Pacanowsky, 1984); que permite su desarrollo y globalización, por último, en una nueva perspectiva brillantemente descrita en sus distintos componentes (paradigma, metodología y aplicaciones) por Lincoln (1985). Pero, a la vez, con los riesgos de un conservadurismo retrógrado en la explicación, interpretación y valoración de las organizaciones escolares. Un buen ejemplo lo constituyen las metáforas de las que nos vamos a ocupar.

La Institución Escolar como «sistema débilmente articulado»

El «partido de fútbol» y el «pegamento»

Weick es uno de los primeros estudiosos que propone una explicación organizativa considerando estructura y procesos organizativos como conjunción de símbolos, flexibilidad y apertura. La aportación no reside tanto en la explicación combinada, sino en el nuevo lenguaje metafórico que utiliza. El lenguaje del *staff*, cadena de mandos, mandos intermedios, control, tácticas y estrategias, etc., en metáforas paramilitares deja paso a metáforas tales como *los cubos de basura, los mercados, las tribus salvajes, o los campeonatos deportivos*[171].

Una de las primeras metáforas es la de la Escuela como *«sistema débilmente articulado». «Imagínate que eres el árbitro, el entrenador, un jugador o un espectador cualquiera en un partido de fútbol poco convencional: el terreno de juego es circular; hay varias porterías esparcidas al azar alrededor del campo, la gente puede entrar y abandonar el juego cuando quiera; pueden exigir jugar con las porterías que deseen, por el tiempo que les plazca, y en número que consideren oportuno; todo el partido se lleva a cabo en un terreno de juego inclinado; y se juega como si tuviera sentido»* (comunicación personal de March a Weick, en Weick, 1978, 15-16). *«Sustituya usted* —sugiere Weick— *directores por árbitros, profesores por entrenadores, alumnos por jugadores, padres por espectadores y escolarización por juego... y tendrá usted la descripción menos convencional de las organizaciones escolares»* (Weick, 1978, 16).

Transmite Weick con esta metáfora la imagen de una organización escolar como *«sistema débilmente articulado»: «Los acontecimientos articulados son responsivos, pero cada acontecimiento preserva su propia identidad y alguna evidencia en su separación física o lógica»*. Por ejemplo, cada unidad escolar, el aula clase de un colegio cualquiera, regentada por un maestro, defiende su territorio, la composición del grupo clase y la actuación con las normas propias en la relación particular profesor/alumno, respecto a otras unidades. Si bien mantiene a la vez una dependencia orgánica y funcional con las restantes unidades en cuanto a horarios, espacios y tiempos comunes, coordinación... El ejemplo es tópico.

La consideración de la organización escolar desde esta primera metáfora implica connotaciones próximas a una segunda imagen: la *metáfora del pegamento*. La unión

[171] Un dato al hilo de la duda ante las metáforas organizativas, la frase de Athos, *«la verdad está latente en la metáfora»* (en Peters y Waterman, 1986, 114), resulta significativa de las nuevas perspectivas y a la vez preocupante. La inflación de las metáforas, que sobrevalora su sentido, puede derivar en visiones simbólico-religiosas irracionales tan limitadas y opiáceas como las más puras teorías racionalizadoras.

entre los distintos componentes organizativos es, en la organización escolar, no permanente, soluble y tácita (*ibidem*, 18). Aplicado a una situación escolar, si considerásemos el [equipo directivo], en un sistema, y al conjunto [profesor/clase/alumno/padre/curriculum], en un segundo sistema, en esta situación, el primer sistema puede entenderse *en una relación «débilmente articulada»* con respecto al segundo sistema. Imagen que deja patente la desconexión existente, o cuando menos una débil articulación entre un sistema, el de gestión administrativa, y otro, el de producción académica, entre la estructura y la vida organizativa.

En esta metáfora de la «débil articulación» se refleja cómo los distintos componentes organizativos de articulación clásicos, tales como la intención/acción de los miembros de la organización, las posiciones jerárquicas de autoridad, los medios y los recursos, etc., no mantienen la interdependencia y diferenciación enunciadas en las explicaciones teóricas de un componente respecto a otro en las organizaciones escolares. Antes al contrario, parecen existir, y existen, en algunos casos, cierta desarticulación y desconexión entre administradores y profesores (*ibidem*, 19).

La exposición de ventajas y limitaciones de una organización así caracterizada

La débil articulación de la organización escolar parece cumplir, sin embargo, una serie de funciones positivas y algunas disfunciones negativas, distorsionantes de su propio funcionamiento. Weick (1978, 21-25) señala las siguientes ventajas: *«Aunque no todos los componentes de la Institución Escolar respondan a las exigencias de la organización, pueden mantenerse intactos independientemente del resto. La Institución Escolar puede así ser más sensible, en su totalidad o en algunos de sus componentes, a cualquier cambio mínimo del entorno. La débil articulación permite procesos más rápidos de adaptación al entorno. Ante un cambio, los distintos componentes de la Institución Escolar toleran mejor las situaciones nuevas. Un nivel con funcionamiento deficiente no tiene por qué afectar necesariamente al resto. La autonomía entre las distintas partes permite igualmente una mayor autonomía de acción para los distintos actores. Se ahorran recursos que se invertirían en una coordinación eficaz del sistema, si éste fuera altamente dependiente entre sus distintas partes».*

De manera análoga a como pueden considerarse ventajas, pueden resultar desventajas y originar una serie de disfunciones en el sistema, más próximas a la descoordinación entre las partes, con actuaciones en algunos casos contradictorias, que a una «articulación», aunque «débil», entre las mismas. Se puede considerar ventaja relevante la posibilidad de un centro escolar, como sistema débilmente articulado tanto en el nivel de funcionamiento interno, como en sus relaciones con el resto del sistema, la mayor capacidad para adaptarse al entorno inmediato. Proceso contrario al que ocurriría si se tratara de un sistema fuertemente estructurado, en el que incluso la adaptación estaría sometida a la estandarización de los procesos. Un proceso autónomo de adaptación no resquebraja la totalidad del sistema, ni tan siquiera lo convulsiona. Permite, además, un considerable grado de autonomía en la actuación de los actores principales, profesores y directores. La inversión que resultaría necesaria para mantener un sistema de fuerte coordinación puede, evidentemente, invertirse en otros capítulos, con lo que la redistri-

bución de los recursos, siempre limitados, resulta más apropiada. Disminuyen, al parecer, los conflictos y discrepancias que originarían una mayor dependencia funcional entre los distintos sistemas y disminuyen, por las mismas causas y razones, las contradicciones e inconsistencias en las acciones de unos y otros.

Sin embargo, todas las ventajas señaladas, reflejadas por Weick, tienen su contrapartida. La falta de una necesaria coordinación puede impedir, y no favorecer, la adaptación al entorno, la perpetuación de soluciones adoptadas con carácter provisional por otras partes del sistema, las contradicciones incluso dentro de una misma parte... La autonomía del sistema [profesorado/clase/alumnos] puede beneficiar la adaptación de la clase al alumnado, pero puede igualmente generar hábitos adquiridos por ese alumnado como ajuste a ese profesor y no al supuesto entorno. Hábitos que, a su vez, pueden ser diametralmente opuestos al curso siguiente, con otro maestro, o al grupo paralelo entre dos cursos del mismo nivel, con actividades dispares; *verbi gratia,* un grupo aprende a leer, otro no; los dos están inmersos y proceden del mismo entorno; la diferencia se debe exclusivamente al criterio particular de sus respectivos maestros.

Sabido es, por tópico, que el marco legislativo de referencia de un sistema, como el actualmente vigente en nuestro país, en el que, junto a la autonomía del centro, se exige una serie de documentos de planificación y coordinación, no reduce el riesgo hasta tanto no sea asumido como necesidad por parte del profesorado. La propia adaptación al entorno puede suponer una reducción provinciana de las posibilidades de aprendizaje del alumnado al conocimiento excluyente y exclusivo de su entorno más inmediato.

Las posibilidades para un desarrollo de la teoría de la Organización

En todo caso, Weick (1978, 33-36) extrapolaba los considerables efectos que el concepto de Institución Escolar como «sistema débilmente articulado» tendrían en la teoría de la Organización disponible hasta entonces. Pero planteaba, en el mismo estudio y sentido, la necesidad inmanente de iniciar el análisis de nuevos temas: el desarrollo de nuevos conceptos capaces de recoger y preservar las peculiaridades de la «débil articulación», el conocimiento real del terreno práctico en el que se da el fenómeno escolar, el desarrollo de las metodologías adecuadas al contexto que se analizara, la recogida minuciosa y concreta de descripciones de «débil articulación» en organizaciones escolares actuales; el estudio de la naturaleza específica de la tecnología en organizaciones educativas, la relación de funciones y disfunciones asociadas a la «débil articulación», la significación que le confieren personas ajenas a la propia organización, a su consideración como institución «débilmente articulada». Temas que, en definitiva, planteaban la necesidad de incidir en la Institución Escolar desde prismas paradigmáticos distintos al racionalista, a la vez que ofrecían nuevas posibilidades para el desarrollo de la teoría y práctica de las organizaciones escolares.

Estos temas siguen vigentes y con escaso desarrollo. Conviene recordar de nuevo a Gray (1981, 50-51) cuando insistía en la desconexión entre la estructura y la vida organizativa en la Institución Escolar: *«(...) se concibe que la función que corresponde realizar al aparato gestor consiste en asegurar que cada miembro actúe como se le*

exige, como exige el "sistema". Muchas estructuras organizativas tienen este tipo de lógica en su construcción (...). Pero las organizaciones no son así. Las personas actúan con independencia respecto a los determinantes estructurales, especialmente en las áreas críticas de la toma de decisiones. Es mucho más realista describir las organizaciones en términos de lo que las personas hacen, de qué manera han decidido actuar realmente, más que cómo se espera que actúen (...)». La consideración de la organización escolar como conjunto de *«actividades colectivas subjetivamente experimentadas»* supone *«centrarse en la conducta real y cotidiana de las personas y en los problemas que surgen normalmente»* (Weick, 1978, 50).

Y este análisis o se realiza desde los modelos culturalistas o se tratará de un nuevo empeño de teorización tergiversado por el lenguaje, el significado y los intereses extraños a las bases de la metáfora. Incluso, en el supuesto de que se aplicaran tales modelos culturalistas, sería discutible si lo que es transmisión de una elucubración presentada en un lenguaje iconográfico atractivo no es sino la reducción del potencial explicativo y analítico de la Teoría sobre las prácticas organizativas escolares.

Dudas razonadas ante una hipotética inclusión de la metáfora en los modelos teóricos

El refinamiento de las propias metáforas puede ser una buena muestra. En un ensayo posterior Weick (1983, 107) retoma la metáfora *«del partido de fútbol»*, con modificaciones: *«Piensa en un campo de fútbol circular, inclinado y con muchas porterías, en el que las personas juegan; algunos, pero no todos, pueden unirse al juego o abandonarlo en distintos momentos; otros pueden lanzar balones dentro del campo de juego o llevárselos. Mientras están jugando, las personas intentan chutar cualquier balón que pase cerca de ellos en la dirección de las porterías que más les gusten y lejos de las que desean proteger. La inclinación del terreno de juego produce un sesgo en la caída de los balones y en cómo se consiguen los goles (...)»*[172].

¿Qué sugieren estas metáforas? *«Una detenida lectura de las dos versiones del partido de fútbol plantea nuevos modelos de organización donde el orden es totalmente imprevisible (...). Sin embargo, dejan igualmente claro que no existe una ausencia absoluta de orden (en el juego). Las organizaciones podrán ser anárquicas, pero se tratará de anarquías organizadas. Las organizaciones podrán estar débilmente articuladas, pero son sistemas débilmente articulados. Las organizaciones podrán ser un cajón de sastre en la toma de decisiones, pero se tratará de un cajón de sastre con bordes que imponen cierta estructura»* (*ibidem*, 109).

El [equipo directivo] y el conjunto de [profesores/clases/alumnos], que se planteaban anteriormente como ejemplo de sistemas, dentro de la organización escolar y que,

---

[172] Esta segunda versión aporta más precisiones: *«Algunos pueden unirse al juego, pero no todos. La gente puede jugar o abandonar el juego. Algunos pueden lanzar balones, pero otros no. Algunos pueden coger los balones y llevárselos, pero otros no. Los jugadores no chutan el balón en una dirección prefijada, chutan en la dirección de las porterías que desean y lejos de las que protegen. Hay una inclinación exacta en el campo, no cualquier inclinación, y esta inclinación produce un sesgo determinante en cómo conseguir fácilmente los goles, y algunos lo consiguen habitualmente»* (*ibidem*, 107).

al parecer, estaban débilmente articulados, carecen efectivamente de una coordinación y dependencia visible estricta. Pero ello no implica que la actuación de los segundos respecto de los primeros sea plenamente independiente. Cuando Weick destaca la existencia de un mínimo ordenamiento —condición de «sistemas», aunque no estén férreamente articulados, por ejemplo— se refiere a una articulación más sutil y, por lo tanto, más eficaz en el mantenimiento de unas relaciones [sistema social/sistema escolar/funcionamiento de los centros docentes].

¿Qué uso se hace de los símbolos organizativos desde procesos institucionales borrosos e incluso oscurantistas, pero eficaces? Es ésta una de las cuestiones a clarificar por los modelos teóricos y sugerida por la metáfora de la «débil articulación». El director de un centro no puede entrar en una clase y observar a un determinado profesor durante una sesión. El profesor goza de autonomía en su actuación docente. Sin embargo, existe un doble mecanismo de control: el propio maestro está inmerso en una cultura escolar que ensalza el sacerdocio misionero de quien es responsable de la formación del espíritu de las personas-alumnos (control interiorizado como propio). Si este maestro no se comporta como debe, a través de los cauces informales o formales que sean necesarios, *llegará a oídos* del director alguna queja y, en este momento, sí que estará justificada su intervención, como control social por vía de la legítima participación en pro del bien del alumno.

La evolución del concepto de la organización escolar en el sentido indicado por Weick —control, dentro del desorden— conlleva el replanteamiento de una serie de supuestos que, en síntesis, suponen un nuevo marco conceptual: *la escasa racionalidad que caracteriza las organizaciones escolares tiene múltiples lecturas; las organizaciones escolares están segmentadas y no son entes monolíticos; las conexiones entre los distintos segmentos tienen una intensidad variable; las variaciones en la intensidad de las conexiones entre los distintos segmentos provocan ambigüedad; la fuerza constante de las conexiones entre los segmentos reduce la ambigüedad* (*ibidem*, 109).

Ahora bien, esta supuesta evolución en palabras de Weick plantea nuevas dudas tanto sobre la inclusión de las metáforas en los modelos organizativos como sobre la intencionalidad de estas aportaciones. No es necesario retomar argumentos ya esgrimidos con anterioridad. Respecto a la inclusión, trasluce un trasfondo sistémico, cuando se considera la articulación entre sistemas no tanto como relaciones de poder, por ejemplo, sino como necesidad de reducir la ambigüedad a favor de un funcionamiento más eficaz. La intencionalidad, en segundo lugar, es precisamente ésa: la clarificación del funcionamiento y el mantenimiento de unos mínimos. El lenguaje metafórico no implica necesariamente, a diferencia de otras posiciones defendidas por otros autores, la adscripción de la metáfora correspondiente a modelos alternativos en Organización Escolar. Pueden suponer, y de hecho lo suponen, un refinamiento más, una traducción a un lenguaje más comprensible y, por tanto, más eficaz para la transmisión de los intereses y finalidades reinantes en las primeras épocas de elaboración teórica sobre organizaciones, pero no por ello acertando en la explicación.

Características secundarias de las organizaciones escolares derivadas de la «débil articulación»

Con la duda y el relativismo señalado, la racionalidad de la organización, a la luz de la metáfora, puede entenderse más como una apariencia, una imagen capaz de atraer recursos y fundamentalmente capaz de legitimar, antes que ser un conjunto real de prescripciones, primera característica. La Institución Escolar puede entenderse como un conjunto de segmentos diferentes. La Escuela se compone, básicamente, de la interacción entre dos personas, un maestro y un aprendiz, a la que se le añade todas las tareas, responsabilidades y actividades que realizan en el marco de las relaciones. Cada componente que se le sume representa un segmento y no una parte integrada del total. De este modo, no hay nada parecido a «la» escuela o a «una» escuela, sino a distintas adiciones de relaciones básicas profesor-alumno. Estas relaciones se complican, sin embargo, cuando los segmentos tienen una débil dependencia unos de otros —de nuevo Weick (1983, 116)—, cuando precisamente refuerzan los efectos por la propia debilidad de la interdependencia.

A menudo se describen las organizaciones como sistemas en un continuo [acción individual-acción organizativa-respuesta del entorno-opiniones individuales] y nuevo ciclo. Esta descripción presupone una conexión constante, fuerte y ajustada entre cada uno de sus componentes. Pero, muy al contrario, en gran parte de las organizaciones, las conexiones son muy variables y no permanentes. En la organización escolar esta última situación es evidente y se manifiesta en distintas características de la Escuela: frecuentes cambios en la dirección, descripciones ambiguas de las tareas a realizar, sistemas de control difusos...

Weick (*op. cit.*, 119-120) señala al respecto algunos de los rasgos distintivos de la Institución Escolar en los que se manifiesta con mayor claridad la variación en la intensidad de las conexiones: *«La ambigüedad en las normas (que varían en cantidad, severidad en su cumplimiento, claridad en sus formulaciones, etc., de una escuela a otra). Unos mínimos acuerdos sobre las normas y reglas de comportamiento (en el mejor de los casos, acuerdos sobre los contenidos, naturaleza y gravedad de las infracciones). Un rápido* feed-back *(cuanto más aprenden los miembros de los efectos de sus acciones, más ajustada es la articulación).(...)».* Se trata más bien, sigue afirmando Weick, de una combinación mixta de conexiones fuertes y débiles en los segmentos organizativos, que ponen en tela de juicio la consideración de la Institución Escolar desde la óptica de los presupuestos teóricos racionales, estructurales y sistémicos. Si se considera la organización como un sistema, habrá que convenir en entenderla, en todo caso, como un «sistema rudimentario», porque la interdependencia entre las partes está caracterizada: *«Por ser imprevista y no continua, ocasional y no constante, despreciable y no significativa, indirecta y no directa, eventual y no esencial»* (*ibidem*, 1983, 120-121).

La ambigüedad es otra de las preocupaciones insistentes de esta metáfora. Weick recopila distintas investigaciones (de March y Olson, entre los relevantes) que sintetiza en las siguientes «fuentes esenciales de ambigüedad»: *finalidad e intenciones, deficiente e inconsistente definición de objetivos; comprensión, conexiones ilusorias entre las acciones y sus consecuencias; historia, no siempre existe una versión sencilla del pasado;*

organización, varía la participación y el control; situaciones de ambigüedad: puesta en entredicho de la naturaleza de los problemas; información, problemática; interpretaciones, múltiples y conflictivas; valores diferentes (incluye los políticos); finalidad y objetivos, múltiples y contradictorios; carencia de recursos (propios); responsabilidades no definidas; carencia de criterios de éxito; baja calidad en la comprensión de las relaciones causa-efecto; frente a la imprecisión de las definiciones (finalidad), formulaciones (objetivos) y argumentos lógicos (en los razonamientos), el uso de símbolos y metáforas que expresan los distintos puntos de vista (de los diferentes miembros); inestabilidad de la participación en la toma de decisiones (*ibidem,* 122-126). Se trata de un catálogo que sin duda clarifica y justifica la especificidad de la Institución Escolar frente al resto de organizaciones sociales y, quizá, anticipa la adecuación de la respuesta que ofrecen los modelos simbólicos en su análisis.

Una nueva limitación, la reducción por la metodología

Los buceos metodológicos descubren nuevas áreas de estudio, con implicaciones tanto para la comprensión de la vida organizativa como en su propia gestión. Los estudios clásicos sobre liderazgo, límites racionales, retroinformación, o los procesos de aprendizaje, se revitalizan con el análisis del lenguaje de la organización, símbolos y significados: nuevos diseños en los prototipos organizativos, disfunciones de la comunicación, identificación de falsas imágenes de la organización, nuevos intentos por relacionar los niveles de análisis macro y micro, etc. El análisis de la organización escolar que incluya éstas u otras áreas se llevaría a cabo con una metodología propia del estudio de caso.

Para Weick (*op. cit.*, 14), el estudio de caso puede demostrar el valor de la perspectiva en la clarificación de cómo *«mitos, imágenes o estrategias de comunicación restringen y son restringidas por el tamaño, la tecnología, las relaciones formales y la cultura».* El concepto teórico de «organización débilmente articulada», aplicado a la organización escolar, permite su utilización como introducción en el fuerte y complejo componente simbólico de la Institución Escolar, pero, en ningún caso, agota ni los modelos simbólicos ni el estudio de caso. Es una introducción a partir de la intuición, pero simple y sencillamente eso: a partir de la intuición[173].

A pesar de las críticas y limitaciones con que se le acusa incluso desde teorías próximas, Weick ha supuesto una evolución, si bien excesivamente simplista, a la clásica perspectiva racional. Esta primera metáfora ha tenido su continuación en otras aproximaciones derivadas.

---

[173] Se le ha dedicado cierta extensión no tanto por la relevancia de la aportación, sino porque con su exposición se quiere hacer una llamada de atención preventiva para no caer en un nuevo reduccionismo teórico, ahora al reducir la Organización Escolar al lenguaje florido de las graciosas metáforas impactantes.

Los continuadores, la «mutua confianza»

Los estudios de Meyer, Scott y Deal (1983) sobre la estructura de los sistemas educativos, desde la perspectiva de «organizaciones débilmente articuladas» de Weick, ponen de manifiesto, en la práctica y según los autores, una de las características definidoras de la Institución Escolar: la falta de articulación entre la estructura organizativa formal y la actividad técnica-docente que en ella se desarrolla. Si bien la segunda revisión conceptual de la «débil articulación» de Weick modificaría tales conclusiones en el sentido de sustituir «falta» por «débil» articulación, siguen siendo válidos los supuestos de los estudios sobre la estructura de las organizaciones escolares.

Para Meyer, Scott y Deal (*op. cit.*, 411), la finalidad histórica de la Institución Escolar revela y distingue las finalidades implícitas frente a las explícitas: *«(no es) coordinar el proceso técnico de la educación y una gestión más eficaz (...) (sino) someter el proceso educativo a un conjunto de categorías institucionales, socialmente estandarizadas, e independientes de la racionalidad del "proceso de producción" (...)»*. En este sentido, la Institución Escolar queda legitimada socialmente no tanto por su función estrictamente técnico-docente sino por ser templo sagrado, en el que se mantienen los rituales institucionales con que se adornan y legitiman los procesos de enseñanza/aprendizaje para la ciudadanía de un tipo de sociedad determinada.

Respecto a las organizaciones en general, estos mismos autores señalan: *«Las organizaciones desarrolladas en entornos con complejas tecnologías crean estructuras que coordinan y controlan el trabajo técnico. Las organizaciones con tecnología compleja impactan sus actividades técnicas al entorno. Las organizaciones con estructuras coordinadas eficientes tienden a triunfar en entornos con tecnologías complejas. Las organizaciones implicadas en entornos con reglas elaboradas institucionalmente tienden a conformarse con esas reglas. Las organizaciones de entornos institucionales impactan sus estructuras organizativas hacia las actividades técnicas. Las organizaciones con estructuras conformes a las reglas institucionales tienden a triunfar en entornos con estructuras institucionales elaboradas»* (*ibidem*, 412).

La Institución Escolar aparece unida a entornos organizativos altamente elaborados en sus estructuras institucionales, pero con un pobre desarrollo en sus sistemas técnicos. La Escuela es rica en reglas y normas estereotipadas, conforme a lo institucionalmente establecido, pero con una evolución prácticamente nula de su técnica docente propia. La falta de claridad en su propia finalidad, la desconsideración de la incidencia que un sistema técnico eficaz tendría en los resultados de la escolarización, entre otras razones, han contribuido a esta situación. Se desvela cómo, al entorno político y económico que, en definitiva, es quien dota al sistema escolar de los recursos necesarios para su propia supervivencia, le interesa que la estructura organizativa de la Escuela responda a lo que la sociedad considera que debe ser la Escuela, con independencia de cuál sea realmente el trabajo instructivo que desempeñe y al margen de su eficiencia interna (*ibidem*, 413).

Para Meyer y Rowan (1978, 61), la Institución Escolar emerge en las sociedades modernas como las burocracias educativas que actúan de *«agencias de certificación individual»*. Efectivamente, las organizaciones escolares se componen de profesionales que, usando *curricula* estandarizados, producen tipos de graduados igualmente ho-

mologados que se distribuyen, según corresponda, en el sistema económico estratificado. Se insiste así, de nuevo, en la función de reproducción y distribución social que, desde corrientes sociológicas, se le atribuían a la Escuela. La producción estandarizada y distribución estratificada del producto la realiza la Institución Escolar con lo que Meyer y Rowan (*op. cit.*, 61) denominan el «ritual de la clasificación», calificación por cierto nada novedosa. Se organizan los distintos *curricula* según los niveles de enseñanza de que se trate. Se distribuye y clasifica al alumnado por ciclos y niveles. Se dispone del profesorado según las credenciales adecuadas que, por otra parte, les concede únicamente el mismo sistema escolar al que servirán como profesionales. Incluso se establecen unas fronteras físicas visibles. Es legal la enseñanza que se ofrece para los seleccionados, en determinados espacios físicos, edificios y aulas, que se ajustan a una distribución dada; no lo es si se aprende en otros contextos no reconocidos socialmente, ni habilitados por el Ministerio de Educación correspondiente. Todos los elementos están así institucionalizados por las reglas legales y las normas sociales que ritualizan todos sus actos: *«De hecho, los rituales de la clasificación son componentes básicos de la teoría (o ideología) de la educación usada por las modernas sociedades. Los centros escolares consumen enormes recursos para conformar, incorporar y controlar estos rituales (...)»* (*ibidem*, 60-61).

Y, en la medida en que se ajustan a ellos, la Escuela tiene asegurada su pervivencia. Las organizaciones escolares responden con la generación del mito de la *«lógica confianza»* y con la *«desarticulación»* entre la estructura y el trabajo en las aulas, bendecido por los sistemas de evaluación y control imperantes. Respecto a la desarticulación, Meyer y Rowan (*op. cit.*, 77) afirman: *«Las organizaciones educativas americanas son las empresas de mantenimiento de las normas de escolarización institucionalizadas por la sociedad. Esta norma se especifica en las categorías rituales —profesores, alumnos,* curricula *y centros escolares— que definen la educación. Así, la estructura formal de una escuela (que ya es en sí una clasificación ritual) está desarticulada con respecto de las actividades técnicas y de los resultados».*

Los sistemas de inspección, control y evaluación de centros aseguran, de hecho, el mantenimiento de los ritos y mitos en las organizaciones escolares, evitando supervisar las actividades técnico-instructivas y la clarificación de los resultados de la escolarización. Enmascaran los posibles «juegos sucios» institucionales con evaluaciones formales que satisfacen y responden a la propia sociedad, con independencia de los desajustes en el funcionamiento, achacables siempre a parcelas concretas pero nunca a la totalidad de la Institución. No se evalúa, se asegura que maestros y centros escolares se ajusten a los patrones «legalmente establecidos» por la legislación vigente, sin valorar la valía, el rendimiento o los resultados concretos de sus alumnos. El sistema de inspección «vela» por el cumplimiento de la normativa legal vigente. Es decir, asegura el ajuste de las normas ritualizadas e institucionalizadas a la estructura de la organización y a la formalidad del sistema.

Esta situación se pone claramente de manifiesto en dos hechos que sirven de ejemplo pero no agotan el tema. En primer lugar, cuando se plantea el fracaso escolar, se alude a un origen en la desigualdad social, en el mejor de los casos, o a deficiencias individuales que impiden a un sujeto aprender, es decir, aprobar. No se cuestiona la validez de la Institución, sino el desajuste de sus clientes. Por otra parte, se descentraliza

y contextualiza, se ajusta el *currículum* al entorno inmediato de cada centro (por ejemplo a través de un proyecto educativo)... Pero los servicios de inspección se justifican: son los encargados de velar por unos mínimos comunes a todos los escolares. Indiscutible, salvo que en los mínimos se incluyen los rituales institucionalizados.

Meyer y Rowan (*op. cit.*, 78-79) insisten en la resistencia de toda organización escolar a someterse a una visita de inspección interna. Apuntan distintas causas para tal oposición: *el mito de la profesionalidad y autonomía del profesor, usado como argumento convincente para evitar la inspección (sobre todo si va acompañada del informe por escrito correspondiente); el ritual de la calidad en la escolarización se evalúa de acuerdo con* ratios *coste/rendimiento equívocas (por ejemplo, gasto en libros por alumno).* Con la oposición a la inspección y evaluación se trata, sin embargo, de evitar la duda: *«Medir lo que aprenden realmente los alumnos (...) o lo que enseñan los docentes, introduce una incertidumbre innecesaria (...), crea dudas sobre la eficacia de la estructura escolar y los mitos y rutinas que la definen»* (*ibidem*, 79). No obstante, esta resistencia a la inspección no permite que se pueda cometer sacrilegio, profanando normas y ritos institucionalizados. La Institución Escolar tiene un mecanismo de articulación más sibilino, la *«lógica de confianza»: «Cada parte mantiene respecto a los demás un acto de fe por el que confía en que el otro está de hecho realizando bien su actividad. La comunidad confía en el director, quien a su vez confía en el profesor (...)»* (*ibidem*, 79).

Para Perrow (1991) —que, por cierto, considera históricos los artículos de Meyer y Rowan para la teoría sociológica de la organización—, la aportación más sustantiva de estos autores es el denominado, en síntesis, «mito racionalizador». Dado que la función real de la Educación es la de clasificar y certificar, pero no impartir conocimientos y destrezas, y dado que, a la vez, nuestros propios valores culturales sí que confieren importancia al aprendizaje de conocimientos y destrezas, la Escuela tiene que consolidarse prescindiendo de la realidad: *«Así, las actividades escolares se someten a la mirada de los inspectores, de los distritos y del gobierno a todos los niveles, y se miden los resultados educativos por medio de estadísticas sin sentido sobre el número de estudiantes "procesados", las cualidades de los profesores, el* curriculum *y el número de programas para los niños desfavorecidos. No hay nada que mida lo que los niños han aprendido realmente. El público se queda tranquilo, se estabiliza el sistema de clases sociales, se ve protegida la profesión de los docentes, el coste es pequeño y se produce un nivel mínimo de socialización y conocimientos (...). Esta tranquilidad es un "mito racionalizador" y la función de las escuelas es, en gran medida, simbólica»* (*ibidem*, 326). De nuevo el mito del *«carácter profesional»* del maestro adquiere una particular relevancia. Justifica la presunción de competencia en su actuación profesional, la docencia[174].

Sin embargo, el mito de la «mutua confianza» puede tener una segunda formulación más negativa: *Confío en que tú lo estás haciendo bien, porque espero que tú confíes en que yo también lo hago bien.* En cierto sentido, puede ser entendido como

[174] Cuando se cuestiona este mito sobre el carácter profesional del maestro, se tambalean los razonamientos «objetivos y científicos» que justifican la confianza en el profesorado. Estaría así plenamente justificado el rechazo a argumentos sobre la «semiprofesionalidad», como los de Wallin y Berg (1982), cuando se plantean a grupos de profesores en ejercicio.

coartada encubridora que mantiene una culpabilidad compartida: el director confía en los maestros, porque los maestros no van a desconfiar del director, un maestro no pretende averiguar qué hace su compañero en el aula de al lado, porque espera que, en mutua reciprocidad, éste no pretenda averiguar qué hace él en la suya. Incluso en esta formulación negativa, que es tan válida como cualquier otra opinión, el «mito» sigue cumpliendo idéntica función. Ante profesionales con dudas respecto a su propia labor, puesto que ni tan siquiera la evaluación o supervisión pretende clarificar su rendimiento, no se puede plantear la legitimidad de la estructura desde la función técnico-docente. Se da por válida estructura y función, acorde con el sistema social, modificando partes de la liturgia, pero manteniendo la simbología en los ritos y mitos, porque existe cierta duda ante quién pueda ser el «culpable» de actuaciones institucionales que se pueden plantear como «fracasos».

Sin embargo, esta función de las organizaciones escolares, y por extensión la explicación simbólica consecuente, presenta problemas: *«Primero, si bien se considera que el personal de la escuela se beneficia del hecho de que no se midan resultados, produciéndose de esta manera mejoras, no queda claro que la fuente del problema resida en el autointerés del personal de la escuela o de ningún otro tipo de personas. No aparece una explicación convincente de esta situación; es casi como si los mitos y símbolos tuvieran eficacia causal, como si constituyeran una fuerza que creara la situación (...). El segundo problema estriba en que cuando las partes implicadas del público y del gobierno, tanto a nivel local como federal, intentan cambiar los comportamientos escolares, Meyer utiliza (...) su interpretación cultural para rechazar el intento como una empresa creadora de mito en sí misma. Parece que la acción racional no puede existir; todo es mito (...). Por último, el punto de vista simbólico se olvida de la irrelevancia de la mayor parte de la educación, dados los sistemas económicos y de clases de nuestros días. La discrepancia entre metas y realidades puede concebirse, principalmente, como parte protectora del sistema económico y político, y sólo accidentalmente como protectora del personal de la escuela»* (*ibidem*, 326-327). ¿Cómo se puede explicar el vacío entre los símbolos y la realidad de la educación?: a través del análisis de las organizaciones en términos de poder, señala Perrow. En este sentido, la tesis mantenida en la deconstrucción de la Organización Escolar, que considera la complementariedad explicativa de los modelos simbólicos y de los socio-críticos, se ve reforzada.

Metáforas menores, fantasía y magia de la Institución Escolar

La conceptualización de las organizaciones escolares como «sistemas débilmente articulados» permite múltiples y novedosos enfoques, en algunos casos extraños para la costumbre disciplinar dominante. Esta reacción de extrañeza es la que puede provocar la obra de Lutz (1986), quien, apurando al máximo la focalización antropológica, es-

tablece comparaciones entre las organizaciones escolares actuales y la brujería en las sociedades primitivas (*sic*). La exposición de sus planteamientos no responde a un criterio anecdótico, antes al contrario, sus formulaciones enriquecen muy considerablemente el lenguaje metafórico de las organizaciones sociales, al plantear un análisis real de las organizaciones escolares en su vertiente de cambio, valiéndose de redes conceptuales y metodológicas alejadas de los racionalismos estructuralistas.

Lutz (*op. cit.*, 49)[175] plantea cómo las organizaciones modernas, particularmente *«las organizaciones educativas con débil articulación»*, pueden exhibir conductas similares a las de las sociedades primitivas más elementales. Así, las conductas relacionadas con la caza de brujas en las sociedades preliterarias pueden ser usadas en las organizaciones escolares para mantener el orden y el *statu quo*. Existen ya estudios de casos realizados en instituciones de enseñanza superior provistos del *«modelo de caza de brujas»* que sugieren nuevas posibilidades para la reestructuración de las organizaciones escolares. Conceptos básicos en los modelos antropológicos tales como «magia», «brujería», «rituales»..., pueden reinterpretarse como importantes dimensiones en la conducta de las complejas organizaciones sociales y escolares modernas.

Las organizaciones complejas pueden describirse en un plano teórico y ser perfectamente comprensibles, pero, en la práctica organizativa, es tal el grado de imprevisión operativa que parece anular cualquier intento de análisis partiendo de presupuestos más o menos elaborados. La necesidad de análisis, sin embargo, se agrava en las organizaciones sociales y es perentoria para las organizaciones escolares (ausencia de metas definidas y objetivables, ambigüedad en los objetivos, estructura y funciones desacopladas, etc.). Es además, en los sistemas de control de las organizaciones escolares, como se indicaba en epígrafes anteriores, donde queda más patente la incapacidad de determinadas perspectivas, como teorías explicativas de la organización escolar[176].

Evidentemente, no se trata de proponer la brujería[177] como fenómeno organizativo, sin embargo, los paralelismos, las imágenes, que se pueden establecer son, cuando menos, provocadores. Piénsese en una expresión tan usual en los ambientes organizativos

---

[175] El título del estudio de Lutz es suficientemente significativo y parece oportuno señalarlo antes de iniciar la exposición de su enfoque antropológico: *Witches and Witchfinding in Educational Organizations.*

[176] Para Lutz, la práctica de la organización escolar es más parecida al *«art of crap shooting»* que a una hipotética práctica técnica y organizada.

[177] Lutz (*op. cit.*, 50) describe meticulosamente la conducta de la tribu de los Kuikuru para mantener el orden social: *«Entre los Kuikuru hay un sistema de control social y de poder informal basado en un sistema de creencias normativas que resulta duro para ser asumido: No se entienden las causas empíricas de los desastres sociales que acontecen en la tribu. En ausencia de otras explicaciones se emplean las explicaciones místicas. La brujería es la responsable, pero a las brujas hay que buscarlas. El hechicero (en su caza de brujas), tras haber obtenido el consenso entre algunos de los miembros de la tribu, a través de una red informal de cotilleos, acusa públicamente a uno de sus miembros de brujería: si no obtiene consenso de la tribu, el hechicero puede retractarse e intentarlo de nuevo, sin correr el riesgo de haber representado una patochada pública. Como el acusado es a menudo un marginado, con baja estima dentro de la tribu y siempre sin ningún tipo de apoyo entre los poderosos, que puedan vengarse de los acusadores, el consenso suele darse sin ningún inconveniente. Identificada la bruja, es condenada al ostracismo, expulsada de la tribu o asesinada..., y la tribu vuelve a la normalidad. Se relega con ella la tensión y la ansiedad de la tribu y el* statu quo *se restablece de nuevo».*

actuales como es cabeza de turco; parece que la diferencia no es tan tajante respecto al papel de quien seleccionaba el «brujo» en las sociedades preliterarias. Cuando el ambiente organizativo es además institucional, y más aún si es político, el cabeza de turco es fácilmente identificable en cualquier actuación que desencadene una «mala imagen» del poder correspondiente: se busca al responsable del desatino y se castiga severamente (se expedienta, se expulsa o se encarcela), con lo que la opinión pública vuelve a la calma, reconfortada por el buen funcionamiento del sistema de control, que es capaz de encontrar al responsable con secretas investigaciones internas, juzgar públicamente con las pruebas recogidas y castigar legalmente, todo por la quietud social.

También entre los *Kuikuru* las acusaciones de brujería eran útiles para el mantenimiento del orden social: *«El uso de una creencia en brujería y las actividades de brujería y caza de brujas que lo acompañan generan solidaridad social para enfrentarse a la amenaza y al desastre. El nombrar las brujas como un mecanismo de escape para tales desastres, reales o amenazantes, es útil para los que están dentro de la organización, en el control del balance del poder institucional. El uso del miedo a la brujería (por ejemplo, el uso de amenazas sutiles e informales) por los poderosos es muy útil para obtener la conformidad entre los miembros débiles y desposeídos de poder en la organización moderna. Las acusaciones de bruja en contra de los agentes de cambio recién llegados es una herramienta útil en las manos de los poderosos que encuentran ventaja en el* statu quo *establecido»* (Lutz, *op. cit.*, 50-51). «Brujos», «diablos», «fracasados»..., pueden cumplir, en distintos periodos históricos, la misma función de resistencia al cambio por parte del poder establecido.

Es brujería todo aquello que puede ser definido: *«Como un extremo y una violación de las normas de la organización concebidas para mantener la armonía»* (*ibidem*, 52). Las organizaciones educativas están igualmente establecidas para sacralizar unas normas que mantengan la armonía social entre los miembros, y la «caza de brujas» se repite cuando la estabilización lo exige.

La *fantasía* es así otro de los símbolos y registros que dan forma a la realidad social de un grupo y, por ende, de una organización. Desde la perspectiva de la «convergencia simbólica», Bormann (1981) elabora un modelo en el que integra los niveles macro y micro a partir de las denominadas *«historias de la organización»* (fantasías, tema de fantasías, tipos de fantasía, visión retórica y sagas), con la interdependencia de la comunicación y de la cultura de la organización. Para Bormann (*op. cit.*, 99 y 101), las «historias» no sólo contribuyen al mantenimiento de la cohesión moral y la satisfacción en la tarea del grupo, sino que facilitan la toma de decisiones y la consecución de las metas de la organización. Defiende, incluso, la prioridad que puedan tener los cambios simbólicos frente a los tecnológicos en la evolución de la organización, puesto que los primeros inciden muy directamente en la comunicación organizativa.

Relevante es la integración de Bormann (*op. cit.*, 107) entre los niveles macro y micro. En el primero incluye fundamentalmente los «valores» y las «metas» a las que ya se hecho referencia; en el segundo las «historias». Respecto a estas últimas establece la aproximación siguiente:

- Temas de fantasía. *«Mensaje dramatizado en el que los actores representan un incidente o serie de incidentes en un marco distinto del aquí y ahora de las personas*

implicadas en el episodio de comunicación». Bormann otorga al término «fantasía» un uso técnico, distinto al significado más habitual de algo imaginario, imaginativo e irreal. La «fantasía», en su sentido organizativo y simbólico, constituye la vía por la que los miembros encuentran el significado de su experiencia y crean su propia realidad social. Tiene un interés paralelo al de las «fantasías individuales» de los miembros por su repercusión en la solución de problemas, en la creatividad y en la motivación[178].

- *«Inside Joke». «Se trata de un acto comunicativo en el que el emisor se refiere a parte de una fantasía anterior con un signo no verbal, verbal, un eslogan, un nombre de héroe o villano o la síntesis de una historia. Se trata de un mensaje breve y secreto para los foráneos (...)»* (*ibidem*, 108). Permiten establecer las «fantasías» propias de cada organización.
- Tipos de fantasía. *«Un tipo de fantasía es una constante escrita en la cultura de un grupo»* (*ibidem*, 110). Cuando un grupo de miembros de la organización comparten un tipo de fantasía crean su específica realidad social. Ante un hecho ocurrido dentro de la organización, comparten sus vivencias y estructuran su experiencia común de modo significativo. Generan su cohesión de grupo a través de la consciencia de grupo, al compartir tipos de fantasía. Las fantasías, compartidas como parte integrante de la cultura, originan las diversas formas simbólicas de la organización (*ibidem*, 110-114).
- Visión retórica. *«Una visión retórica es la exposición conjunta de varias fantasías que muestran al participante una amplia visión de la organización y sus relaciones con el entorno externo, de las distintas subdivisiones y unidades de la organización, y del lugar que ocupa en la estructuración de los elementos»* (*ibidem*, 114). La «visión retórica» puede sintetizarse en un lema (eslogan) que caracteriza la organización[179]. Los miembros que participan de una misma «visión retórica» forman una «comunidad retórica».
- Saga organizativa. *«Una saga es la narración detallada de los eventos en la vida de una persona, un grupo o una comunidad (...). Incluye las fantasías compartidas, visiones retóricas, los hechos y las metas narrados, y el estado de los ideales de la organización entera»* (*ibidem*, 115). En un sentido semejante al que señalaba Clark, la «saga» mantiene la cohesión entre los miembros. El concepto de «saga» en Bormann supone el continuo entre los niveles micro y macro, al conjugar desde las fantasías internas compartidas (micro), hasta las metas e ideales de la organización (macro).

  Clark (1972, 374) define la «saga» como: *«Conjunto de creencias públicamente expresadas acerca de un grupo formal que están enraizadas en la historia, destacadas como un logro importante y propio del grupo y mantenido por el sentimiento (colectivo)».* Para Clark la «saga» constituye uno de los medios más importantes de

---

[178] «Creatividad» en cuanto a soluciones y alternativas distintas a las habituales; «motivación» en relación con la satisfacción en el trabajo.

[179] Una de las aplicaciones más claras puede observarse en la «venta de imagen» que, en clave publicitaria, puede realizar una organización con fines benéficos, religiosos o comerciales; y que sirve tanto para la identificación de la organización en su ambiente externo, como para señalar el carácter propio de su membrecía.

cohesión de la organización, de una parte, y de incremento en la productividad y competitividad, de la otra (*ibidem*, 376-381). En este segundo sentido, Peters y Waterman (1986, XXIV) definen la «saga» como: *«Pequeños grupos competitivos de personas pragmáticas poco respetuosas con la burocracia y (que son) fuentes de innovación».*

- Una función semejante implica el concepto de «folklore»: *«Conjunto de leyendas, historias, rituales, mitos y metáforas que los miembros de una organización mantienen vivos (...)»* (Kreps, 1983, 243-244). Y que, en definitiva, no se utiliza únicamente como recurso cultural para mantener la cohesión, sino que, paralelamente, sirve a los intereses del poder establecido reivindicando constantes referencias históricas para el mantenimiento de la situación establecida.

Siguiendo las modas, un último y tan en boga «aviso a navegantes» al uso: no se pueden desorbitar las aportaciones que las diferentes imágenes y metáforas descritas suponen para una teoría de la Organización. El conocimiento se reduciría de nuevo a una simple narración novelada del estudioso si forzásemos las metáforas más allá de sus posibilidades. Se trata de utilizarlas en sus justas posibilidades: si se quiere, como recurso facilitador de la comunicación internivelar (profesores, administradores, investigadores, etc.), por ejemplo. Recurrir, en un momento determinado del estudio conjunto (y deliberativo) de una organización escolar, a una imagen reduce, pero a la vez aclara, supuestos teóricos más complejos. Siempre y cuando se trate —es imperativo insistir— de un primer paso y sólo si fuera necesario.

Metáforas y brujas no son modelos teórico-interpretativos. Sirvan como ejemplos, extensos por su atractivo dramático, pero no relevantes en la evolución disciplinar de la Organización Escolar. De confundirse tales aproximaciones con explicaciones teóricas, fundamentadas y avaladas por la investigación y rigor científicos —independientemente del concepto de ciencia por el que se opte— reduciremos, una vez más, la Organización Escolar a elucubración mental, calenturienta o inspirada, de quien la formule. Tales elucubraciones pueden, cómo no, ser válidas, pero el estatus ha de ser diferenciado de aquellos modelos elaborados con métodos de investigación antropológicos, etnográficos o sociológicos que, a la búsqueda de una explicación e interpretación, analizan la práctica organizativa escolar y conforman el corpus teórico explicativo de su objeto de estudio.

Metáforas menores, la Institución Escolar es una anarquía organizada

Las organizaciones escolares como anarquías organizadas representan las aportaciones de la vertiente socio-crítica en las metáforas escolares. La «gestión de la ambigüedad», o el «caos» aparente de Cohen y March (1983), identifican las instituciones educativas como «anarquías», caóticas, sí, pero dentro de un desorden eficaz por «organizado». Los tipos de centros escolares de Heller (1985) suponen un claro ejemplo

aplicativo de las «metáforas» en la intervención sobre organizaciones escolares, con la atracción suficiente como para implicar a todos los protagonistas en su desarrollo.

March (1974, en Cohen y March, 1983, 438-439) caracteriza, pues, las organizaciones escolares con otra metáfora, la de las anarquías organizadas. Razona el retrato por tres claves propias y exclusivas de la Escuela: (*1.ª) Metas problemáticas. (2.ª) Tecnología poco definida. (3.ª) Participación fluida.* Respecto a las metas, March señala la dificultad en especificar un conjunto de metas y objetivos de la Institución Escolar tanto por la variedad y dispersión de las formulaciones existentes, como por su propia y natural ambigüedad. Cuando las metas se plasman en la práctica, originan conflictos todavía sin resolver. La ambigüedad en las metas exige que, en cada caso, se hayan de definir finalidades consensuadas, o cuando menos aceptadas, por todos los participantes, miembros de la organización. Excepto en experimentos de laboratorio, indica March, no se pueden recrear dos situaciones escolares idénticas. La aplicación de una misma tecnología educativa puede duplicar sus resultados, lo que origina procesos más próximos al ensayo-error que a la aplicación unívoca de una programación por parte del profesor. Por último, en las organizaciones escolares participarán profesores, alumnos, padres, autoridades administrativas, autoridades locales, expertos externos, asociaciones de la comunidad, etc.; y podrán participar, por ejemplo, las autoridades locales, con cierta desgana o despreocupación o plenamente implicadas, según sean sus intereses particulares dignos de contrastar o no con los propios de los restantes estamentos.

Las tres características indicadas como propias de una «anarquía organizada» pueden, a su vez, condensarse en la ambigüedad: ambigüedad en los propósitos, ambigüedad en el poder y ambigüedad en la experiencia (Cohen y March, *op. cit.*, 333).

Con argumentaciones similares a las anteriores, pero que realzan, si cabe, la constatación de la denominada «gestión de la ambigüedad» en las anarquías organizadas. March propone así junto a su metáfora del *«cubo de la basura»* un modelo de toma de decisiones, en las organizaciones de este tipo, que afecta a los procesos de gestión de las organizaciones escolares.

March parte de la tipología de Mintzberg[180] sobre los distintos roles interpersonales de los líderes-administradores: *de figura principal con el desempeño de tareas ceremoniales y sociales como representante de la organización; de líder; de enlace, en especial con el exterior, roles de información; de receptor, recibir información sobre la operación de una empresa; de difusor, pasar información a los subordinados; de vocero* (sic) *transmitir información fuera de la organización, roles de decisión; de empresario; de manejador de conflictos; de asignador de recursos, de negociador, tratar con diferentes personas y grupos de personas* (en Koontz y O'Donnell, 1986, 65-66). Roles que March replantea en las habilidades siguientes: *«Habilidades en las relaciones con iguales: para establecer y mantener una red de contactos con el (grupo) de iguales. Habilidades de liderazgo: para negociar con los subordinados la autoridad: el poder y la dependencia. Habilidades en la solución de conflictos: como mediador en los conflictos. Habilidades en los*

[180] Curiosamente, Mintzberg denomina «folklore» a la forma habitual de clasificar las funciones de los administradores (Koont y O'Donnell, 1986, 65).

procesos de información, para aprovechar las redes: extraer la información válida y difundirla con eficacia. Habilidades para una toma de decisiones no estructurada, para ofrecer soluciones alternativas: información y objetivos en situaciones ambiguas. Habilidades para el aprovechamiento de los recursos (...). Habilidades como contratista: para asumir los riesgos de las innovaciones. Habilidades para la introspección (y así) comprender la posición del directivo y su impacto en la organización» (March, 1974, 440-441). Y que, a su vez, exigen en la gestión de las «anarquías organizadas» el compendio de análisis en los siguientes ámbitos: *análisis de la pericia/gestión del conocimiento; análisis de las coaliciones/gestión del conflicto; análisis de la ambigüedad/gestión de las metas; análisis del tiempo/gestión de la dedicación; análisis de la información/gestión de las interferencias* (*ibidem*, 441).

Se da forma a un modelo de toma de decisiones en el que problemas, soluciones, intereses y participantes negocian y pelean para «ocasionalmente» dar lugar a decisiones o, al menos, a proponer soluciones que satisfagan coyunturalmente el estado de fuerzas existente en la organización. El directivo no es aquí el «ser racional» que, tras analizar datos objetivos, propone soluciones a los problemas y situaciones organizativas, sino el astuto «ser social», que es capaz de «maniobrar» e intervenir en el momento oportuno para aprovechar los efectos de los procesos organizativos.

En las instituciones escolares esta dinámica puede ser capaz incluso de mantener la cohesión. En este sentido, cabe recordar, como se indicaba al plantear la Institución Escolar como «sistema débilmente organizado», que, en todo caso, será una «anarquía», pero «organizada», incluso, o quizá, mantenida por su propio caos y desorganización aparente.

Haciendo uso de esa aproximación relativa que permiten el lenguaje metafórico en Organización Escolar, véase un posible ejemplo aplicativo. Considerada en sus componentes más primarios, un centro docente actual de nuestro sistema escolar, se compondría de una estructura que soporta unos procesos. Estructura y procesos propios de una organización burocrático-administrativa: el Consejo Escolar, como máximo órgano colegiado de gobierno, y el Equipo Directivo, elegido por el Consejo, gestionaría y legitimaría, democráticamente, las actuaciones didáctico-organizativas del centro escolar. Esta visión estática de la Institución Escolar deja pendientes múltiples interrogantes sobre la propia dinámica organizativo-institucional. Sobre un mismo soporte legislativo generalizable a todo centro escolar público de un estado o nación, se configuran unidades de funcionamiento distintas al resto de los centros. ¿Qué dimensiones inciden en una unidad organizativa de manera que determinan las peculiaridades y especificidad de su dinámica interna?

Un centro docente está ubicado en un entorno inmediato que mediatiza el contexto social, económico y político en el que se inserta y le da vida. Pero, a su vez, deudora de su carácter de institución social, la administración y burocracia escolar le imponen unas condiciones y procesos generales de funcionamiento y actuación. La estructura del centro está, a su vez, condicionada por el contexto espacial en el que se localiza físicamente; mientras que sobre los procesos organizativos repercuten una configuración propia del contexto ambiental e interaccional. A su vez, sobre los actores principales del centro revierten simultáneamente situaciones profesionales individuales y gremiales. El Consejo Escolar no es un ente de gestión ideal en el que, desde la bondad y buena intención

de la comunidad escolar, sus miembros, guiados siempre por el bien común, determinan el funcionamiento idóneo del centro por el *bien* del alumnado. Antes al contrario, la comunidad escolar se compone de distintos estamentos, cada uno de ellos con sus intereses propios. Pero cada estamento a su vez encierra grupos de presión diferentes que defienden posiciones encontradas, en ocasiones, y sin que por ello se presupongan consideraciones despectivas hacia unos u otros. Esta segunda aproximación sustituye la anterior, reduciendo su ambigüedad.

La dinámica esquematizada, bajo la perspectiva del poder, las cambiantes coaliciones y los resultados de las negociaciones correspondientes en cada acuerdo y decisión tomada, darían forma a los modelos que restan y que se exponen en el inmediato capítulo siguiente. Pero, y no se insiste más[181], sólo si es el primer peldaño para la explicación efectiva de las organizaciones escolares desde los modelos desarrollados por estas dos teorías. En caso contrario, se tratará exclusivamente de un refinamiento argumental tan inflexible, ateórico y reduccionista, como los modelos considerados en este capítulo. Un último problema a señalar antes de concluir este apartado: existe un riesgo sobreañadido. Cuando a la Organización Escolar vista desde posiciones etnográficas se le achaca el «saber novelado» que supone, quizá, un abuso del lenguaje metafórico no haga sino hundir definitivamente la disciplina en un «saber poético» aberrante. Estudios tales como el emprendido por Hargreaves (1995) muestran la falacia crítica al aplicar el caos en la propia planificación a medio y largo plazo de la organización escolar.

---

[181] *... ¡Palabra! ...*

Capítulo III

EL IMPERATIVO INTERPRETATIVO DE LA RAZÓN COMUNICATIVA EN ORGANIZACIÓN ESCOLAR

- De la discusión de las diferencias.
  - De vuelta con los dos paradigmas (?) enfrentados.
  - La reivindicada pertinencia simbólica.
  - Una cosmovisión diferente.
  - La aplicación escolar.
- La oposición dilemática.

III.1 LAS BASES CULTURALES DE LAS ORGANIZACIONES SOCIALES. LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS NEGOCIADOS EN LOS PROCESOS COMUNICATIVOS ESCOLARES

I. Modelos simbólicos.
- Las bases conceptuales.
  - Símbolo significante.
  - Mitos, ritos y ceremonias.
  - El interaccionismo simbólico.
  - La Escuela de Chicago.
  - La Etnometodología.
  - El modelo dramatúrgico de Goffman.
  - La trama de la negociación en Strauss.
- Aportaciones al estudio de la interacción escolar.
  - Los inicios en Gilly.
  - La primitiva «emergencia» metodológica en Anderson-Levitt.
  - Los estudios clásicos de Delamont.
  - La introducción de la cultura en la interacción con Mc Dermott.
  - El afianzamiento de los etnógrafos interaccionistas.
- Síntesis de las aportaciones y limitaciones de los modelos simbólicos aplicados a organizaciones escolares.
  - La relatividad de la entidad teórica de los modelos simbólicos aplicados a organizaciones escolares.
  - Una metodología de análisis de «caso» en organizaciones escolares.
  - La definición negociada de las organizaciones escolares.

J. Modelos culturalistas.

- El enunciado del problema.
- La evidencia de una aproximación epistemológica interdisciplinar.
  - El impacto de la antropología en la teoría de la Organización a través del concepto de cultura.
  - La teoría de la Organización aporta diferentes aproximaciones conceptuales a la cultura educativa.
- La reducción a la cultura eficaz.
- La reconstrucción comprehensiva de la cultura escolar.
  - Revisión de autores iniciadores del estudio de la cultura escolar.
  - Las revisiones compendiadas de Schein, Popkewitz y Cood.
- Los elementos para una delimitación conceptual y operativa de la cultura escolar.
- El desarrollo teórico de los modelos culturalistas a partir del concepto de «cultura escolar» definido.
  - Los comunes ascendentes en la colonización cultural.
  - La singularidad descendente de la colonización cultural.

III.2 LA TEORÍA CRÍTICA, FUNDAMENTANTE EN LA RECONSTRUCCIÓN DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

- Recuperación del estado de la cuestión.
  - Las bases conceptuales al uso son insuficientes.
  - La sustantividad del lenguaje interpretativo en la Teoría Crítica de la Educación.

K. El Mundo de Vida escolar.

- La naturaleza dicotómica de la Institución Escolar.
  - Mundo de Vida y Sistema.
  - ¿Un nuevo artificio metodológico?
- Esbozo de un planteamiento analítico inicial.
  - La naturaleza sistémica de las organizaciones escolares.
  - La redefinición comunicativa de las funciones de las organizaciones escolares.
  - La redefinición institucional comunicativa de las organizaciones escolares.

K'. La ingenua conspiración disciplinar de la Organización Escolar.

- La cuadratura del círculo disciplinar.
- Un sentido reproductor de las organizaciones escolares.
- Un significado legitimador de la Organización Escolar.
- Una interesada inocencia.

De la discusión de las diferencias

De vuelta con los dos paradigmas (?) enfrentados

En el planteamiento habitual de la sistematización epistemológica reciente del campo teórico de la Organización Escolar, se partía de dos marcos paradigmáticos distintos desde los que se diferenciaban las teorías «positivistas» frente a teorías «etnográficas» o «naturalistas». En ocasiones, se marcaba la diferencia englobando unas y otras bajo un rótulo distinto: «eficacia y optimización», como pista para el seguimiento de los modelos correspondientes a las primeras teorías, frente a «interpretación y crítica» para las segundas. Entiéndase que, aunque la precisión pueda resultar redundante, los términos enunciados como diferenciadores eran un tanto arbitrarios y, sin duda, reduccionistas. Respondían a un criterio expositivo, a un hilo argumental diferente para unos modelos y otros. Sin embargo, quizá no se trate de una caracterización totalmente arbitraria, pues, frente a la «eficacia» de las primeras, destaca, no cabe duda, para las segundas una preocupación, igualmente obsesiva en ocasiones, por la clarificación de los procesos internos, encubiertos o manifiestos, que generan una configuración determinada del sistema escolar de las instituciones educativas y de cada centro escolar en particular. Pero es más una «clarificación» fundada en las percepciones, las actitudes, las valoraciones, etc., de los implicados en tales procesos, a partir, en definitiva, de la *interpretación* simbólica de los protagonistas. Cuando la interpretación era el pretexto para una valoración *crítica* de los sistemas escolares, de las instituciones educativas y de los centros docentes, pero también, y fundamentalmente, de los ingredientes jurídicos e ideológicos que se manifiestan en la legislación escolar, en las normativas de las administraciones educativas, en los intereses predominantes en cada centro y en las relaciones de dependencia entre lo escolar y lo social, cultural y económico, estábamos ante los modelos socio-críticos deudores de la teoría *Socio-crítica* o *Política*.

Sin embargo, si se ha de superar el *impasse* disciplinar, a la vez que se avanza, al menos, en la acumulación de saberes disciplinares sobre las organizaciones escolares, es preciso anotar cinco consideraciones introductorias que centren en sus justos términos la ya recalcitrante discusión sobre uno, dos, tres, paradigmas.

1.ª Ni la esencia de la filosofía kuhniana, ni lo relevante en su *Estructura de las revoluciones científicas* (*post-scriptum* incluido), ni la posterior recopilación y reinterpretación de su querida discípula M. Mastermann, ni tan siquiera las versiones de senectud del propio Kuhn (en Horgan, 1998), deberían haber propiciado un uso tan abusivo y malintencionado del término «paradigma» como el que hemos realizado en los últimos años desde determinados ámbitos de las Ciencias Sociales. En Organización Escolar el abuso ha sido lamentable y vergonzoso. Pero convendría evitar el movimiento pendular al que tan habituados estamos: descubierto el fraude disciplinar, declaramos execrable el *concepto kuhniano de paradigma* y, de paso, renegamos de sus sustantivas aportaciones

en la ordenación de las Ciencias Sociales por la aplicación de sus propuestas. Pero, ¿por qué a estas alturas volver de nuevo en la presentación de la razón comunicativa a la —sospecho aborrecible para el lector— cuestión de la discusión paradigmática?; ¿obsesión del autor? Sin descartar la respuesta afirmativa a esta última pregunta, conviene, sin embargo, retomar el concepto de paradigma porque permite distinguir algunas de las características más preciosas para los modelos que nos van a entretener en las páginas siguientes. Eludida la infantilizada reducción paradigmática entre «positivismo» y «naturalismo», se han de mantener, por el contrario y con plena vigencia, las consideraciones que a continuación se señalan.

2.ª Es respetable la clasificación teórica del estudio de las organizaciones escolares bajo la cobertura de dos grupos diferenciados con intenciones, finalidades, intereses, cosmovisiones, presupuestos y explicaciones consiguientes de las organizaciones escolares distintas. Es por lo tanto asumible el concepto de «paradigma» en tanto que herramienta conceptual que nos permita clasificar los modelos organizativos. Pero sin que por ello se asigne, entre otras adjetivaciones, la inclusión del estudio de las organizaciones escolares en la evolución «precientífica», «normal» o «revolucionaria» del conocimiento científico occidental. Utilícese «paradigma» como un criterio pertinente pero no exclusivo de clasificación y sin establecer una relación directa con el carácter científico o no y disciplinar del estudio de las organizaciones escolares.

3.ª Es sostenible —es, de hecho, un hecho evidente, fácilmente demostrable en el día a día académico— que junto al contenido disciplinar siempre es necesario considerar el inevitable apéndice de las «comunidades científicas». Sin embargo, en el caso de la Organización Escolar[182], es necesario relativizar incluso el propio apelativo de comunidad «científica» para reducirla a comunidad «de interesados». No son regularidades científicas las que caracterizan las diferentes comunidades ocupadas en el estudio de las organizaciones escolares, sino intereses más, digamos, domésticos del *modus vivendi.*

Las consecuencias anunciadas para el consiguiente desarrollo de los distintos modelos orientados por una razón comunicativa o ideológica son dos:

4.ª Una genérica. El mantenimiento de las diferentes intenciones expuestas desde el primer momento. Siempre coexistirán dos tipos de explicaciones que responderán a las reiteradas «eficacia y optimización» frente a «interpretación y crítica», actualizadas, en el presente por ejemplo, con «calidad» las primeras y «comunicación» las segundas. Las diferencias son hasta tal punto sustantivas que incluso podrían dar lugar a un cisma disciplinar al permitir defender, por parte de alguna comunidad, la exclusividad de una u otra referencia finalista, como delimitadora del contenido de la Organización Escolar.

5.ª Otra particular. La discusión sobre la continuidad o no entre la «interpretación» de los modelos originados en la teoría *Simbólica* y la «crítica» de los modelos deudo-

[182] Remito al lector al estudio de Manuel Lorenzo Delgado (y otros) sobre la comunidad científica de la Organización Escolar, tratado, por nuestra parte, en el capítulo quinto.

res de la teoría *Socio-crítica*[183]. A la vista de la fusión entre la Eficacia, la Calidad y la Mejora, expuesta en el segundo capítulo, la continuidad entre los modelos organizativos es menos sostenible. Sin embargo, cabe utilizar, una vez más, el artilugio argumental de mantener la continuidad en la práctica organizativa, pero forzando la ruptura en la reflexión teórica. Es decir, la interpretación siempre deberá ser el paso recomendable para el conocimiento de una organización escolar en particular por parte de sus miembros interesados en introducir algún tipo de mejora consecuente con la crítica realizada (continuidad). Pero no necesariamente los modelos teóricos socio-críticos se han de subordinar a la viabilidad de una aplicación práctica (ruptura). La reflexión si se quiere, el análisis científico de un objeto ideológico si se prefiere, en sí mismo, los justifica.

La adecuación clasificatoria de la razón instrumental, comunicativa o crítica parece, pese a todo, más pertinente para el objeto —organizaciones escolares— y más procedente para la revisión, deconstructiva y reconstructiva si se permite, de la Organización Escolar. Es decir, la sistematización teórica parte de los criterios convencionales de eficacia, optimización/interpretación, crítica, de una clasificación excesivamente reducida a una sola característica: la finalidad. Si bien es válida, sigue siendo reduccionista y no refleja la complejidad tipológica de cada modelo. El sentido de la organización, orientada por un tipo u otro de razón, pretende avanzar en esta dirección; sin embargo, tal avance sigue limitado, máxime cuando a la fundamentación de estos modelos le ha de corresponder una metodología de investigación etnográfica igualmente en vías de construcción.

Conviene anticipar en esta presentación introductoria a los modelos intencionalmente comunicativos una segunda limitación, avanzada en epígrafes anteriores. Las teorías *Racional, Estructural y Sistémica* y la teoría *de los Recursos Humanos* están lo suficientemente fundamentadas, desarrolladas y aplicadas como para permitir exponerlas, definitivamente afianzadas, en el ámbito de la Organización Escolar. Por el contrario, las teorías *Simbólica* y *Socio-crítica*, y los modelos respectivos que generan, tienen una fundamentación y desarrollo suficientes, aunque próximos al ámbito de otras ciencias sociales, a la Sociología principalmente, pero carecen de una tradición teórica e investigadora propia en Organización Escolar. No se duda, en absoluto, del potencial descriptivo, interpretativo y valorativo que éstas más recientes teorías aplicadas a organizaciones escolares tienen para una pertinente clarificación del objeto de estudio de la Organización Escolar. Pero, con el mismo ánimo, se reconoce la desigualdad académica de unas y otras y, lo que es más grave, la desigualdad de la propia teoría fundamentante. Y aquí reside una enésima cuestión a considerar: la propia limitación de la teoría fundamentante de la Organización Escolar. En consecuencia, y con el grado de provisionalidad que se quiera atribuir, cabe reflejar esta situación en un enunciado particular: se prosigue en el intento de deconstruir la Organización Escolar pero, en los modelos que quedan —simbólicos, culturalistas, sociológicos y de crítica ideológica—, el grado de provisionalidad es mayor que en los expuestos hasta el momento.

---

[183] Compárense y diferénciense la continuidad o no entre los modelos simbólicos y socio-críticos, con la continuidad o ruptura disciplinar a la que me referiré en los epígrafes siguientes y en el último capítulo.

La reivindicada pertinencia simbólica

Ahora bien, precisamente es en esta doble circunstancia, un alto grado de provisionalidad y un origen sociológico, donde reside la potencial pertinencia de estos marcos y modelos teóricos en la investigación, conocimiento y aplicación en la realidad socio-institucional de los centros escolares. Se justifica así el, también, doble nivel en el tratamiento de estos modelos teóricos: en primer término, una introducción y un esbozo sistemáticos para, en segundo lugar, proceder a la exposición más detenida de determinadas corrientes, dentro de cada uno de los modelos, menos conocidas y escasamente aplicadas y desarrolladas en el ámbito específico de la Organización Escolar.

La teoría *Simbólica* en organizaciones escolares inicia modelos generados en una tradición epistemológica y metodológica distinta a las teorías, conceptos y modelos de Organización que responden a una razón instrumental y que han sido expuestos. La diferencia es tan sustantiva que resulta necesario seguir con el planteamiento de algunas cuestiones previas al marco de referencia que orientan las teorías críticas, alternativas en su momento, de la Institución Escolar frente a las, por oposición, clásicas *Racional, Estructural y Sistémica* y *de Recursos Humanos* en su entronque positivista.

Es decir, se opta, de ceñirnos a la teoría *Simbólica*, por un tipo de investigación en el que, a partir del Interaccionismo Simbólico, se deriva en una teoría *Simbólica* de la Organización que nos permita, de forma reconstructiva, llegar hasta la génesis de los procesos socio-institucionales que se pretenden analizar o, cuando menos, interpretar. Se utiliza así una metateoría que permita penetrar en los niveles más profundos de los significados de la Institución Escolar, de ahí la nueva relevancia de categorías como «miembro» o «interacción», pero desde una perspectiva diametralmente distinta a las teorías instrumentales anteriores.

Una cosmovisión diferente

Las distintas teorías y modelos de la Organización, expuestos en los apartados anteriores, clarificaban una serie de dimensiones diferentes de las organizaciones. Así, los modelos derivados de la teoría *Racional, Estructural y Sistémica* centraban su atención en las reglas, relaciones y vías formales de coordinación estructural de los distintos esfuerzos hacia la consecución de una finalidad común y eficientista. En los modelos deudores de la teoría *de los Recursos Humanos*, las necesidades de los individuos resultaban centrales, y el recurso básico a utilizar para la consecución de las finalidades era el diseño de situaciones organizativas en las que las necesidades de los individuos y las exigencias de la organización quedaran integradas. Las dos teorías son diferentes pero, sin embargo, las dos parten de unas premisas paradigmáticas básicas comunes respecto a la cosmovisión. Las dos teorías varían en el grado en que asumen la autenticidad, racionalidad y carácter procesual-lineal que implican sus distintos planteamientos, pero cada una de ellas contiene, en mayor o menor grado, los tres principios enunciados. La teoría *Simbólica* recrea, por el contrario, un mundo distinto, alejado de los cánones instrumentales y aproximándose a la razón comunicativa.

La aplicación escolar

Desde otra perspectiva, ambas teorías —*Racional, Estructural y Sistémica* y *de Recursos Humanos*— tenían una misma finalidad: el incremento, al máximo, de la eficacia y de la optimización de los rendimientos empresariales y de la cuenta de resultados. Todos los medios eran válidos, desde la adaptación estructural y funcional, hasta la satisfacción individual y personal de los miembros de la organización. Esta obsesión, sobre la que ya se ha insistido exhaustivamente, marca respecto a la teoría *Simbólica* una notable separación. Frente a una racionalidad instrumental en la que, mientras los medios sean adecuados a la consecución de los fines, estos últimos no entran en consideración para ser evaluados y donde cualquier fin es válido, aunque sólo responda a los intereses de unos pocos miembros, la teoría *Simbólica* permite un análisis de los intereses intersubjetivos por el que los fines de la organización han de ser revisados a la luz de los intereses generales. No obstante, cuando de organizaciones escolares se trata, la prudencia deberá ser máxima, y la revisión metateórica exigente, pues la cuestión sobre si en las organizaciones escolares rige un discurso organizativo de índole racional o es de índole más irracional y afectivo sigue siendo un dilema.

Los intereses de la organización están en esta ocasión, y una vez más, mediatizados por el carácter institucional de la Escuela. La teoría *Socio-crítica* permitirá, en el análisis, la continuidad microinstitucional que resuelva algunas de las contradicciones o limitaciones de la teoría *Simbólica* y de los modelos simbólicos y culturalistas consecuentes.

Por último, y *a posteriori*, en el desarrollo teórico de los modelos simbólicos y culturalistas se vislumbra una aportación fundamentante de particular relevancia: la Teoría Crítica habermasiana y los conceptos asociados («Acción Comunicativa», por ejemplo). A ella se dedicará, en parte, este segundo capítulo.

La oposición dilemática

En los inicios del primer capítulo se señalaba la pobreza que, frente a las tipologías, tienen las oposiciones dilemáticas. Este apartado es contradictorio con lo allí expuesto y argumentalmente pobre: se pretende establecer una síntesis gráfica en la que, a partir de diez oposiciones, unos y otros modelos teóricos de las organizaciones escolares se diferencien (figura 14). El recurso a la intención expositiva raya, por reiterado, en la pedantería pedagógica, por no decir la «tomadura de pelo» del lector. Y, a pesar del riesgo, se insiste: o bien porque se quiere ver reflejado así, una vez más, el escaso saber científico de la Organización Escolar sobre su objeto de estudio, dado que necesita oponer unas teorías frente a otras; o bien porque confiamos en que, al agotar la *ruptura*, se produzca la *continuidad* explicativa.

Cada uno de los modelos de razón instrumental o comunicativa que dan sentido a las distintas teorías organizativas suponen, igualmente, dos conceptos opuestos de conocimiento, ciencia y conocimiento científico, con las consecuencias epistemológicas,

teóricas y metodológicas secundarias oportunas y sabidas. Es en este sentido en el que se plantea una última oposición dilemática: unas y otras teorías, ¿suponen una ruptura o la continuidad explicativa? Según el sentido de la respuesta, la concepción de la Organización Escolar es opuesta.

- La ruptura. En los últimos años, la propuesta teórica de la Organización Escolar, como se mantenía en el primer capítulo, era de ruptura entre las consideradas explicaciones teóricas «clásicas» *versus* «alternativas». Se incluían entre las primeras la *Racional, Estructural y Sistémica* y *de los Recursos Humanos*, frente a las teorías alternativas *Simbólica* y *Socio-crítica*. La alternativa se razonaba en tanto en cuanto brindaba un tipo de explicaciones hasta entonces desconocidas para la Organización Escolar, si bien no así para otras ciencias sociales. Interacción, procesos, poder, etc., brindaban nuevos constructos explicativos frente a los tradicionales de estructura, funciones y sistema.

  Sin embargo, la propia semántica de los términos muestra cómo el calificativo de «alternativa» es, por sentido, circunstancial y temporal. No se puede mantener permanentemente una explicación teórica de las organizaciones como «alternativa»; transcurrido un periodo de asunción de tales explicaciones por el

Ámbito	*Razón Instrumental*	*Razón Comunicativa*
Finalidad explícita	Descripción	Interpretación
Acepción del conocimiento	Objetividad	Subjetividad/Intersubjetividad
Objeto de conocimiento	Sistema	Mundo de Vida
Finalidad encubierta	Normativa Generalización	Explicativa-discursiva Caso
Concepto de organización	Estructura	Procesos
Interés del conocimiento	Función	Sentido
Efectos del conocimiento	Acción	Significado(s) Interacción
Interés de la aplicación	Eficacia, optimización	Interpretación, mejora
Nivel de intervención	Externo	Interno
Organización escolar	Organización-empresa	Institución social

Figura 14: La oposición dilemática entre los dos modelos de razón

corpus científico correspondiente, la alternativa pasa a engrosar el saber establecido. En el caso de la Organización Escolar esta calificación transitoria debería ser, en consecuencia, superada.

- La continuidad. En la misma época, desde la tradición empresarial en la explicación teórica de las organizaciones se mantenía la continuidad entre unas (las clásicas) y otras (las novedosas alternativas).

  Sin embargo, tal continuidad era igualmente distorsionante y falsa. En la continuidad así entendida primaba una concepción única de la organización que se correspondía con la empresarial, a la que se le añadían las «florituras» simbólicas e incluso críticas.

La oposición dilemática debería superarse entendiendo que unas y otras explicaciones pertenecen al continuo explicativo de las organizaciones vistas, es decir, analizadas, desde dos perspectivas distintas aunque complementarias. Únicamente desde esta consideración se entiende el progreso de la Organización Escolar en la explicación de su objeto de estudio. Desde este talante continuista, pero en igualdad de condiciones, tiene sentido plantear el resto de las oposiciones.

Las oposiciones se inician con el mayor grado de abstracción, al partir unas y otras teorías de un concepto del conocimiento, del saber y de la ciencia distintos. En el primer caso, el conocimiento es objetivo, frente a la subjetividad e intersubjetividad del segundo. Concepto que permite dar por válida la descripción y la interpretación de los datos obtenidos sobre las prácticas organizativas. Las teorías se fundamentan en las indiscutibles conclusiones únicas o bien en las diferentes explicaciones, todas ellas plausibles, que se puedan ofrecer frente a un mismo objeto.

La primera posición es de interés para la utilización por parte de todo sistema; la segunda es relevante para la concreción de cada organización que forma parte del sistema (en términos fenomenológicos, «mundo de vida»). Y este interés interfiere en el propio conocimiento científico producido. La explicación empresarial se mantiene, porque responde a una finalidad interesadamente normativa y homogeneizadora por la propia naturaleza y razón de ser del sistema. Este interés diferente privilegia a su vez una producción de conocimiento del científico social desde la posición del sistema o del mundo de vida organizativo.

En el caso de las organizaciones escolares, pieza clave en el entramado que sustenta al sistema social, la finalidad encubierta normativa es exacerbada. Por el contrario, esta misma estabilidad del sistema se puede entender igualmente preservada por el equilibrio entre las fuerzas de los diferentes niveles jerárquicos que necesitan de la aplicación de una finalidad encubierta explicativa. Considerado desde otro ángulo más purista, la propia finalidad de las Ciencias Sociales a las que pertenece la Organización Escolar promueven, destacan y refuerzan la oferta de diferentes explicaciones a través del discurso y de la argumentación demostrada.

Al afán homogeneizador del sistema y de las administraciones que lo componen, se opone la fuerte heterogeneidad de las diferentes realidades sociales y de los miembros que integran cada una de las organizaciones. Solamente desde la atención a la estructura de las organizaciones se puede dar una sola respuesta; únicamente desde la pluralidad y singularidad de los procesos se entienden las diferentes prácticas que componen

estructuras idénticas. El concepto de organización latente en cada propuesta difiere al privilegiar la estructura convergente frente a la propensa pulsión divergente de los procesos.

En el caso de las organizaciones sociales y escolares que, por su propia función, han de atender a la diversidad para alcanzar un producto tipo socializado; la necesidad de disponer de diferentes explicaciones es perentoria. Se trata, en definitiva, de llegar a conocer no sólo las funciones que, desde el sistema, obligan a las instituciones, sino el sentido con el que cada organización interpreta y aplica tales funciones. El conjunto de la Sociedad democrática, que es a la que, quiérase o no, se debe el conocimiento sociológico, se vería favorecido por esta constante oposición de las explicaciones producidas desde los dos modelos de razón (instrumental y comunicativa), si bien aceptando la legitimidad de un sesgo y otro del conocimiento.

Los efectos del conocimiento considerado desde una y otra posición recaen sobre la anticipación y previsión de las acciones, frente a la particularidad de los significados referidos. En el caso de las organizaciones escolares, «acción» y «significado» son, subráyese, igualmente relevantes.

La intervención escapa, en sentido estricto, al ámbito explicativo de la Organización Escolar. Las intenciones de la intervención son, de considerarse desde el punto de vista del sistema, consecuencia de las políticas educativas que se adopten y, de entenderse desde la casuística particular de un caso, consecuencia de la decisión profesional de unos técnicos docentes. Sin embargo, dado que la Organización Escolar habrá de dar razón de tales intervenciones, antes, en el momento de la previsión, o después, con la puesta de manifiesto de los efectos, el carácter marcadamente externo o interno de la calidad del sistema o de las mejoras introducidas en cada caso han de ser igualmente considerados.

En síntesis, es la concepción de la Institución Escolar en tanto que organización empresarial al servicio de un sistema, o bajo el servicio que ha de prestar en tanto que organización social.

III.1

Las bases culturales de las organizaciones sociales. La construcción de significados negociados en los procesos comunicativos escolares

I

Modelos Simbólicos

Desde el momento en el que coexiste más de una persona en un determinado grupo humano tienen lugar una serie de procesos permanentes de relación, de interacción y de comunicación, de ida y vuelta. Ahora bien, la vuelta depende de la ida, es decir, la relación, interacción o comunicación, parte y retorna a la interpretación que cada uno realice del otro que, a su vez, viene determinada por la percepción mutua. Tal sencillez, más bien, simplicidad expositiva, refleja, no obstante, una de las acciones humanas más complejas, cual es la de la propia comunicación entre semejantes. Lo importante, afirma un aforismo muy querido por la teoría *Simbólica*, no es el hecho, el acontecimiento en sí, sino el significado de lo que ocurre, el significado que le confieren los copartícipes en el fenómeno. Si los significados dependen de las interpretaciones y éstas de las percepciones, que, a su vez, son individuales, resulta fácilmente comprensible la complejidad de la interacción y más todavía de la comunicación, del tipo que fuere, en el interior de una organización. Ante esta tesitura, la problemática imposibilidad de predicción de las conductas reactivas y la ambigüedad e indefinición de los sentidos conferidos nos obligarían a un demencial y agotador proceso de ajuste/reajuste siempre que nos encontráramos frente a un semejante. La sabiduría de la cultura de los grupos sociales y del conjunto de una determinada sociedad resuelve el problema: se reduce la ambigüedad con la utilización de símbolos a los que, con o sin base naturalizada, se les dota de un significado que es compartido. El sentido y el significado de los símbolos son coyunturales y, a la par, propios de la cultura heredada y de la cultura del momento, pero siempre culturales. De manera recíproca, el significado compartido en un cultura

tiene una consecuencia decisiva en la comunicación. La utilización de los símbolos, a la vez que reduce la ambigüedad, limita la posibilidad de una comunicación real y efectiva. La comunicación puede quedar reducida a un estricto nivel formal, a formas. Es esta última característica señalada la adecuada a las organizaciones sociales. La comunicación formal preserva, consustancialmente, la propia existencia de las organizaciones sociales. Sin formas, la organización se resiente, personalizando los lastres y el poder; la organización se carcome.

Cuando la interacción y la comunicación en el seno de un determinado grupo humano se produce en unas condiciones institucionales, como es el caso de las organizaciones escolares, a tales símbolos y características enunciadas han de añadirse, o interpretarse bajo unas normas, unos roles, unos mitos, una cultura, incluso, propia... Los modelos simbólicos pretenden, precisamente, desvelar los significados del lenguaje, de las interacciones, de las comunicaciones, y de cuantos procesos se desarrollen en el interior de los fenómenos escolares[184], a la vista de la cultura escolar. Así confluyen los modelos simbólicos en los culturales.

El foco de atención deja de ser la dimensión estructural y formal de la organización para privilegiar el significado y el sentido[185], la organización «reconstruida». La investigación etnográfica, entendida como descripción participante y valoración compartida, precisa y contextualizada del *fenómeno organizativo,* es, sin duda, uno de los tipos de investigación más apropiado y pertinente para este tipo de modelos[186]. En todo caso, supone una ruptura con la cosmovisión anterior, una posición distinta, un marco mental diferente (Coulon, 1988; Woods, 1987, por ejemplo). El discurso adquiere una nueva relevancia en la explicación de las organizaciones escolares. Una buena muestra del estado de la cuestión aparece en la compilación de Grant, Keenoy y Oswich (1998): la relación entre discurso, acción, interacción e impacto sobre las anquilosadas estructuras organizativas es innegable. La intencionalidad teórica ya no es interventora, ni normativa, sino descriptiva e interpretativa. La finalidad deja de ser instrumental, cosificadora y economicista, para pretender acercarse, al menos como aplicación analítica e interpretativa, a dar razón de la comunicación habida.

---

[184] *«En términos generales, puede decirse que nos encontramos ante una perspectiva que se asienta en la premisa básica de que el significado de las cosas no es algo que venga dado* a priori, *sino que se deriva de la interpretación y procesos interpretativos desarrollados* in situ *por las personas que constituyen la organización. Comprender la realidad organizativa, entonces, supone "traspasar" lo que ocurre, y acceder al significado de lo que ocurre, entendiendo que los significados atribuidos a la realidad no dependen sólo de los hechos tangibles, sino de las interpretaciones que las personas atribuyen a los mismos»* (González, 1990, 31).

[185] *«Al contrario de lo que se cree, sentido y significado nunca han sido lo mismo, el significado se queda aquí, es directo, lineal, explícito, cerrado en sí mismo, unívoco, podríamos decir, mientras que el sentido no es capaz de permanecer quieto, hierve de segundos sentidos, terceros y cuartos, de direcciones radiales que se van dividiendo y subdividiendo en ramas y ramajes hasta que se pierden de vista, el sentido de cada palabra se parece a una estrella cuando se pone a proyectar mareas vivas por el espacio, vientos cósmicos, perturbaciones magnéticas, aflicciones»* (José Saramago, *Todos los nombres).*

[186] Me remito al capítulo primero.

LAS BASES CONCEPTUALES

Los modelos simbólicos en la teoría de la Organización asumen una serie de principios básicos de partida sobre la naturaleza de las organizaciones y de la conducta humana. Los autores, profusamente citados en todo manual de Organización Escolar, a los que se recurrió en su momento y que se vuelven a citar, Bolman y Deal (1984, 149-152), compendian estos principios comunes en los siguientes: *«1) Lo realmente importante en cualquier hecho no es el acontecimiento en sí, sino el significado de lo que ocurre. 2) Un acontecimiento no está determinado únicamente por el hecho en sí, sino por las distintas interpretaciones que las personas realicen. 3) La mayor parte de los acontecimientos y procesos más significativos habidos en el seno de las organizaciones son sustantivamente ambiguos e indeterminados: es difícil saber qué sucede, por qué sucede y qué sucederá. 4) Tal ambigüedad e indeterminación invalida cualquier aproximación racional en el análisis, resolución de problemas y toma de decisiones. 5) Cuando las personas se enfrentan con situaciones indeterminadas y ambiguas elaboran símbolos que reducen la ambigüedad, resuelven la confusión, incrementan la predictibilidad. Los acontecimientos pueden seguir siendo ilógicos, azarosos, fluidos o con poco significado, pero nuestros símbolos humanos hacen que los veamos de otro modo».*

Tan profusa caracterización es cierta para lo que cabría denominar como «cualquier grupo social organizado», incluso es válida para toda organización social (Ahrne, 1994). Lo que en demasiadas ocasiones se olvida es la recuperación de la naturaleza particular de la Institución Escolar cuando se trata de esos «grupos sociales organizados», efectivamente, pero en el seno de una institución sistémica y simbólica, a la vez que normativa y afectiva, sin dejar de ser ideológica, reproductora, integradora y socializadora.

El carácter ambiguo e indeterminado de gran parte de los acontecimientos organizativos de las organizaciones sociales se incrementa, cómo no, en las organizaciones escolares que, por su propia naturaleza y funciones, conllevan tal ambigüedad en las metas e indeterminación en las tecnologías de transformación, procesos, productos y efectos, que es difícil generar conocimiento y precisar hasta qué punto pueden considerarse «escasamente organizadas» o si, por el contrario, es el «carácter organizado» la condición que permite la función. La vertiente organizativa de la Institución Escolar es la que, de manera conjunta, provoca y reduce, simultáneamente, la ambigüedad, al producir símbolos propios dotados de significados exclusivamente escolares. Los modelos simbólicos constituyen *a priori,* en uno y otro sentido, una aproximación acertada. Pero para la modelos simbólicos las organizaciones están llenas de preguntas sin respuesta, problemas sin resolver y acontecimientos sin comprender ni gestionar. Siempre que se produce una situación comunicativa, las personas formulan y usan símbolos a oponer frente al caos, la confusión y lo desconocido. De entre los símbolos más frecuentes, los mitos, ritos, ceremonias, fantasías, juegos o el humor, símbolos que, por definición, constituyen los conceptos clave para la modelos simbólicos. Y, de entre ellos, a

destacar, la propia construcción organizativa e institucional de significados: cuando en procesos de comunicación en el seno de las organizaciones escolares se producen símbolos y recursos que reducen la ambigüedad, ¿tales símbolos y recursos son propios de la comunicación entre los grupos en interacción o los provoca la propia organización y los impone a los grupos que la componen?

Símbolo significante

Es Blumer (1982, 45-57) quien, a partir de los conceptos del «sí mismo», «el acto», «la interacción social», «los objetos» y «la acción conjunta», da forma al esquema teórico de la sociedad humana, implícito en la obra capital de G. Mead *Espíritu, persona y sociedad.*

Mead supone a la persona dotada de un «sí mismo» que la transforma en un ser agente. La persona es un objeto para sí misma y, por lo tanto, puede percibirse, actuar y comunicarse consigo misma, puede interactuar consigo misma. La persona substituye cualquier tipo de estructura psicológica presupuesta, por el proceso reflexivo que se da cuando el ser humano se formula indicaciones a sí mismo y determina la significación que tales indicaciones revisten para su línea de acción. Mediante el mecanismo de la interacción consigo mismo, el ser humano deja de ser un organismo cuya conducta es producto de estructuras internas o externas predeterminadas para actuar según su propia interpretación. La acción humana está dotada, de este modo, de un carácter radicalmente distinto a las explicaciones de la «acción» conocidas hasta entonces. Se trata de una conducta elaborada por el propio actor y, según sus percepciones, interpretaciones y línea de acción, definida por él mismo y no como respuesta a una serie de factores determinantes externos que repercuten sobre una estructura psicológica predeterminada.

En la interacción social, Mead diferencia la «interacción simbólica» frente a la «no simbólica», centrando su análisis en la primera: el ser humano interpreta los gestos ajenos y actúa basándose en el significado que extrae de los símbolos que percibe.

La interacción simbólica implica dos conceptos colaterales que, en la explicación de las organizaciones sociales, revisten interés, «interpretación» y «definición»:

- La interpretación implica *«el descubrimiento del significado de las acciones o comentarios ajenos».*
- La definición supone *«la transmisión de indicaciones a otra persona sobre cómo debe actuar»* (Blumer, 1982, 49).

Luego la interacción social es un proceso continuo de «interpretación» y «definición» a través del cual los participantes reorientan constantemente sus acciones según el desarrollo del proceso de interacción. Cada participante en una relación humana reelaborará sus propios actos mediante la interpretación de los actos de los demás. Es el principio instrumental del Interaccionismo Simbólico.

En el esquema analítico de Mead los objetos son creaciones humanas y no entes con naturaleza intrínseca y vida propia. La naturaleza del objeto depende, en cada momento, de la percepción e interpretación de la persona respecto al objeto: reténgase

este principio vital para la explicación simbólica del interior de las organizaciones. Las organizaciones dejan de ser objetos inanimados, para ser definidas en cada situación en los términos que determinen las percepciones e interpretaciones de sus miembros.

La «acción» se convierte con Mead en «acción social», que se define, según Blumer (1982, 52 y 49), como «acción conjunta». La acción conjunta estaría constituida *«por el ensamblaje de las líneas de conducta de los distintos participantes»,* por el entrelazamiento de los distintos *«actos individuales y distintivos».* Los significados son así el resultado colectivo —intersubjetivo, diremos en su momento— de los sentidos individuales. La condición de miembro de una organización implica a su vez la dependencia del individuo en relación con la acción, sentido y significados colectivos.

Mead (1982, 107) distingue los «símbolos significantes» de los «signos naturales». Los «signos naturales» no son propios de las organizaciones. La particularidad de los «símbolos significantes» es la capacidad para provocar en el individuo-emisor una reacción a sus propios estímulos, del mismo modo en que reaccionan otras personas. Es precisamente la relación entre el símbolo y las reacciones del propio individuo consigo mismo la característica diferenciadora de los «símbolos significantes» frente a los «signos naturales»: *«(...) Es la relación de este símbolo, este gesto vocal, con la mencionada serie de reacciones del individuo mismo tanto como del otro, lo que hace que ese gesto se convierta en lo que yo llamo un símbolo significante. Un símbolo tiende a provocar en el individuo un grupo de reacciones tales como despierta en el otro, pero algo más está involucrado en el hecho de que sea un símbolo significante: esta reacción dentro de uno mismo (...) constituye, para el individuo, tanto un estímulo como una reacción. Esto, es claro, es lo que está involucrado en lo que llamamos el sentido de una cosa, o su significación»* (*ibidem*, 110-111). Los «símbolos significantes», sean éstos producidos por la propia organización o por los miembros que la componen, provocan reacciones semejantes en el conjunto de los miembros y en cada uno de ellos consigo mismo. Estas características dotan a todo objeto de un significado y a la consideración objetiva de las organizaciones, de un sentido subjetivo.

Los símbolos significantes no están presentes en el mundo animal. Confieren al ser humano un «espíritu», siempre que incluya tanto el símbolo en sí como la reacción que provoca: *«Los símbolos significantes, en el sentido de una subserie de estímulos sociales que inician una reacción cooperativa, son los que, en cierto sentido, constituyen nuestro espíritu, siempre que no sólo el símbolo, sino también las reacciones, se encuentren en nuestra propia naturaleza. Lo que el ser humano ha logrado hacer es organizar la reacción a cierto símbolo que forma parte del acto social, de modo que adopta la actitud de la otra persona que coopera con él. Esto es lo que le confiere un espíritu»* (*ibidem*, 216). Pensamiento, comunicación y símbolos significantes están «naturalmente» relacionados. Si el binomio [símbolo/reacción] dota a la persona de espíritu, es razonable presuponer que símbolos y reacciones en el seno de una organización confieren a sus miembros un espíritu colectivo. La socialización no es ajena a este proceso.

Una última característica de los símbolos significantes, señalada por Mead y relevante para los modelos simbólicos, es la inclusión del significado en un «universo de raciocinio»: *«El símbolo significante presupone siempre, para su significación, el proceso social de la experiencia y la conducta en que surge; o, como dicen los lógicos, un universo de raciocinio está siempre inferido como contexto en términos del cual, o*

como el campo dentro del que los símbolos significantes tienen en verdad su significación. Este universo de raciocinio está constituido por un grupo de individuos que llevan a cabo un proceso social de experiencia común y conducta, en el cual participan y dentro del cual estos símbolos tienen la misma significación o una significación común para todos los miembros de ese grupo, ya sea que ellos los hagan o los dirijan a otros individuos (...)» (*ibidem*, 126-127). La implicación de este carácter de universalidad en la explicación simbólica de las organizaciones será doble: cada organización en particular da lugar a un «colectivo» de raciocinio singular y la organización a su vez, por su dependencia institucional y sistémica, asegura un significado común (y «universal») a los símbolos que le son propios.

La compleja teoría de Mead, esbozada siguiendo el esquema analítico de Blumer, tiene, como se ha ido indicando, una repercusión decisiva en la teoría de la Organización por cuanto que supone una serie de concepciones con relación a la persona, a las personas en grupo y, por ende, a los miembros de una organización. A lo largo del capítulo dedicado a los modelos simbólicos se desarrollarán formulaciones más concretas en cuanto a su aplicación a las organizaciones sociales y escolares. Sin embargo, conviene enunciar, de entrada, un nuevo requisito básico a añadir para el desarrollo de la teoría de la Organización, que, si bien se retomará en numerosas ocasiones, adquiere desde el primer momento un sentido decisivo en el análisis de las organizaciones escolares. El propio Blumer, entre otros que lo reafirmarán después, señalaba como una de las deducciones básicas la necesidad de *estudiar la acción,* en nuestro caso, la organizativa, desde la *posición del agente,* miembro de la organización, puesto que es éste quien percibe, interpreta y actúa ante sí mismo, frente a los otros miembros y en relación con los distintos «objetos» que pueden conformar la organización, dotándose a sí mismo, a los otros y a la propia organización de significado. La obviedad deductiva no sólo avala, sino que exige el uso de métodos, técnicas e instrumentos de investigación y, en consecuencia, de producción de conocimiento en el ámbito de las organizaciones escolares, capaces de recoger, analizar y dar razón de tales significados. Pero..., no anticipemos más.

Mitos, ritos y ceremonias

Los modelos simbólicos introducen un segundo campo semántico que, respetando su origen antropológico, reconceptualizan desde la diversidad cultural y aplican en los esquemas analíticos de las organizaciones: los mitos, los ritos y las ceremonias.

Los modelos simbólicos no limitan la interpretación de la interacción simbólica a símbolos y significados. La organización escolar tiene, de entre sus múltiples significados organizativos, unos que, a la vez que heredan toda una tradición cultural, occidental en nuestro caso, provocan en los miembros (alumnos) una serie de acciones que les hacen interiorizar el trasfondo del sistema social para el que se les socializa: la participación, la iniciación, la comunión en las ceremonias y ritos grupales e institucionales, refuerzan la continuidad en la creencia de unos mitos a preservar para el mantenimiento del *statu quo.* Los modelos simbólicos permiten interpretar el refuerzo mutuo que se produce entre la tradición cultural, familiar y escolar en la consecución de la integración social, de la reproducción cultural y de la socialización consiguiente.

La interpretación psicoanalítica de la tradición cultural, plasmada y transmitida en el subconsciente infantil a través de los cuentos de hadas, es un ejemplo significativo de cómo los modelos simbólicos aplicados a la explicación de instituciones sociales descubren nuevas dimensiones concomitantes en la reconstrucción afectiva de instituciones familiares y educativas. Existe un refuerzo afectivo mutuo entre la Madre-familiar y la Escuela paralelo a la evolución del niño desde sus primeros años hasta la adoslescencia. Este lazo simbólico afectivo, difícil de desvelar y explicar, es sin embargo uno de los recursos más efectivos para el cumplimiento de las funciones sistémicas de las dos instituciones, Familia y Escuela: el complejo de Edipo bien puede ser justificado y penalizado, en el inconsciente infantil, con la exigencia paterna de excelentes resultados escolares (y perdón por la ligereza).

El recurso al mito no es exclusivo, sin embargo, de las corrientes simbólicas en teoría de la Organización. Tampoco se reduce a la argumentación —lisonjera, si se quiere, para la «sesuda» sobriedad del conocimiento científico[187]—, de alguna de las afirmaciones anteriores: *«A través de sus concepciones, los teóricos de la organización odian hablar de todo sin referirse a nada, construir un castillo conceptual donde albergar el mito. Se podía sustentar que "lo que no es es lo que es" y ver en la organización un ser superior y divino que gobierna de manera natural y racional nuestras vidas. Éste era el camino adecuado que se debía seguir para procurar salud, fuerza y permanencia a las organizaciones: el mito era y sigue siendo un imperativo para asegurar el funcionamiento racional, armónico y equilibrado de las mismas»* (Ibarra y Montaño, 1987, 31). Si determinadas organizaciones (escolares, familiares, religiosas...) carecen de productos palpables, qué no será «lo que es».

Desde estas consideraciones recuperan su lugar, en la interpretación de las organizaciones sociales y escolares, pensadores como Bettelheim. Los modelos simbólicos permiten interpretar el refuerzo mutuo que se produce entre la tradición cultural, familiar y escolar. El discurso afectivo en la relación madre e hijo, con todos sus tópicos, mitos, ritos y ceremoniales incluidos, se prolonga en los primeros años de la escolarización en el discurso afectivo en la relación maestra y alumno y sigue, conforme el niño progresa en la escolarización, una evolución paralela a la que se producirá con el padre y el adolescente. Bettelheim (1977)[188] destroza los cuentos de hadas más representativos y queridos por nuestra cultura occidental: con la identificación de los distintos personajes, los niños experimentan, proyectan y asumen una serie de sentimientos sociales angulares: justicia, amor/odio, heroísmo/cobardía, bondad/maldad, etc. Establece Bettelheim un paralelismo entre los cuentos de hadas y la función genérica de los mitos y de las

---

[187] Permítase esta, en cierto modo, licencia en las referencias a la obra de Bettelheim. En sentido estricto, la relación de Bettelheim con las hipotéticas explicaciones de las organizaciones sociales es difícilmente demostrable. En segundo término, la relación socioanalítica que aquí establezco no sostiene la mínima revisión argumental, ni se pretende. Trato únicamente de introducir, en las bases conceptuales de los modelos simbólicos todavía no perfilados en su plenitud, una apertura analítica, con cierta provocación formal en la exposición, a falta de mayores argumentos.

[188] El título original de la obra, *The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales* (1977), está más en consonancia con la teoría *Simbólica* que la traducción vertida al castellano, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas.*

leyendas: *«A través de la historia del hombre, nos damos cuenta de que la vida intelectual de un niño, exceptuando las experiencias inmediatas dentro de la familia, siempre ha dependido de historias míticas, así como de los cuentos de hadas (...). Los mitos y las leyendas religiosas íntimamente relacionadas ofrecían un material con el que los niños podían formar sus conceptos sobre el origen y la finalidad del mundo, y sobre los ideales sociales que imitaba para formarse a sí mismo a semejanza de aquellos (...)»* (Bettelheim, 1977, 36-37). Todo ello se concreta en la «buena» educación que el niño recibe y siente en la Escuela. Y, entre sus tareas, la lectura de cuentos: *«La literatura bajo la forma de mitos religiosos y de otra índole fue uno de los mayores logros del hombre, ya que en ellos exploraba por primera vez el significado de su existencia y el orden del mundo»* (*ibidem*, 57). Cuando el niño se inicia en su oficio de alumno, explora y mitifica, de manera simultánea, el sentido de su existencia en el orden del mundo reinante. Los mitos reciclados por la organización escolar elevan una tarea cualquiera, insignificante en apariencia, a la función simbólica máxima de dotar de un sentido unívoco y de los significados consiguientes preestablecidos a la propia existencia, rica y plural en principio, del niño.

A Bettelheim le avala su antagónico Mead (1982, 218) cuando subrayaba: *«El mito proporciona una explicación de la forma en que la organización se ha producido mientras carecía mayormente de orientación consciente, y esa clase de cambio ocurre continuamente; tómese la actitud de una persona hacia la moda (...)»*. Y el mito de la escolarización —*estudia y, de mayor, serás una persona de provecho*— explica la sacralización y persistencia de la Escuela.

Pero el concepto, sentido y uso del mito y de los ritos y ceremonias en la interpretación organizativa va más allá de la sugestiva, aunque, se dice, carente de razones, interpretación psico y socioanalítica. De una parte: *«El mito se presenta a sí mismo no sólo como el relato de unos acontecimientos ocurridos en el pasado, con lo que en nada diferiría de un relato histórico, sino como una estructura permanente que se refiere simultáneamente al pasado, al presente y al futuro. Se hace necesaria, por tanto, la introducción de un análisis sincrónico, que vaya más allá de la pura linearidad del significante»* (Garagalza, 1990, 93). La interpretación simbólica de las organizaciones escolares entronca, a través del mito, con el referente sistémico y cultural, diacrónico y sincrónico. Es la recuperación de la hermeneútica de los símbolos y el encumbramiento del lenguaje en la explicación de las organizaciones (Czarniawska-Joerges, 1998). Es, de otra parte, una mayor presencia antropológica en la explicación de las organizaciones escolares[189].

Es necesario exponer una última interpretación del mito en la consideración de las organizaciones escolares, desde una posición efectivamente —en este caso, sí— demostrada. Es la que señala cómo la propia Institución Escolar se mantiene por la persistencia del «mito de la escolarización» que cultiva la creencia en la correlación entre años de escolarización, un determinado tipo de trabajo y un estatus social. El mito de la escolarización se fundamenta, entre otros recursos, en los comunes a todo mito: el ritual

[189] En nuestro caso, me remito a los modelos culturalistas para esta segunda referencia simbólica en el tratamiento del lenguaje organizativo.

del reparto y comunión de saber transmitido por el oficiante al feligrés en el ceremonial de las clases magistrales; los sacralizados exámenes, y un largo etcétera a desentrañar por el estudio mágico de las organizaciones escolares. Si bien, a la vez, se ha de ser consciente en el estudio de cómo el cuestionamiento del mito y la consiguiente desaparición de las formas (ritos y ceremonias, entre otras) puede terminar en la propia desaparición de la institución o producir un vacío formal fácilmente mudable en comportamientos irrespetuosos, intransigentes y demagógicos que soterren otras formas más execrables de educación y socialización totalitarias.

El interaccionismo simbólico

Una de las aportaciones de mayor influencia y trascendencia en los modelos simbólicos ha sido, sin duda, el de una serie de autores autodenominados «interaccionistas simbólicos». Frente a la aparente complejidad del nombre y de las formulaciones teóricas que elaboran, existen pocas perspectivas de análisis tan cercanas y clarificadoras de las formas de la «vida ordinaria»[190].

Con el estilo fresco que la caracteriza, Delamont (1984, 19) describe el interaccionismo, por defecto, como sigue, *«en su sentido más simple, ser un interaccionista simbólico significa investigar por medio de la observación y la participación y no mediante pruebas, medidas y experimentos»*. Nada hay más próximo, indica la autora, a nuestra vida cotidiana: nada más evidente que la obviedad, cabría añadir. Cuando una persona accede a un medio que le es totalmente desconocido, por ejemplo, un nuevo empleo o una escuela, aprende a comportarse observando, preguntando y escuchando. Metodología de investigación impuesta a los interaccionistas. Evidentemente, los interaccionistas tienen algo más en común, y en ello nos centraremos posteriormente, pero, sin embargo, convenía iniciar este epígrafe con esta elemental y a la vez precisa relación sugerida por Sara Delamont.

Los orígenes del interaccionismo simbólico se sitúan principalmente en Cooley, Thomas y Mead. La corriente interaccionista se sistematiza con Cooley cuando fundamenta la sociedad en los vínculos mentales que establecen los miembros de un grupo social. La organización social estaría constituida por el entramado de las comunicaciones interpersonales. Paralelamente, Thomas destaca los aspectos subjetivos y experienciales de la realidad social bajo su concepto de «definición de situación»: lo importante a la hora de estudiar la conducta social es la «interpretación» particular que realiza el individuo respecto a una situación percibida. Las complejas elaboraciones teóricas de Mead y recopiladas por sus discípulos ponen el colofón a la primera fase de gestación del interaccionismo simbólico (Torregrosa, 1982, 17-20).

Las distintas tendencias originadas por la propia evolución de las bases de partida señaladas tienen en común una serie de supuestos básicos, entre los que, en la recopilación de Jiménez (1981, 110), se señalan los siguientes: *«Los seres humanos viven y se*

---

[190] En tanto que base conceptual de los modelos simbólicos, limito al máximo la presentación reseñando, exclusivamente, a los estudiosos más elementales y a los más próximos al análisis de las organizaciones.

comportan en un mundo de significados y responden a las cosas y a los otros individuos en términos de los significados que les atribuyen. Tales significados son producto de la interacción social y su mantenimiento y modificación se realiza mediante procesos de interpretación. El individuo es un ser eminentemente plástico: los procesos de socialización moldean no sólo su conducta, sino también su cerebro (...). Los seres humanos son los únicos que manejan símbolos (...)». Supuestos que, es obvio, no hacen sino reiterar las aportaciones de los primeros interaccionistas simbólicos.

Mayor originalidad y relevancia demuestra el diseño teórico elaborado por Rose (1971, en Torregrosa, 1982, 117). Con la formulación de sus nueve supuestos enuncia, desde una doble perspectiva analítica y genética del proceso de socialización, los supuestos claves del interaccionismo simbólico: *«1) El hombre vive en un mundo simbólico tanto como en un medio físico. 2) A través de los símbolos el hombre tiene la capacidad de estimular a otros en sentidos distintos de aquellos en los que él mismo es estimulado. 3) A través de la comunicación de símbolos, el hombre puede aprender un número gigantesco de significados y valores y, por lo tanto, de formas de actuar, de otros hombres (cultura). Deducción primera: a través del aprendizaje de una cultura (...), el hombre es capaz de predecir la conducta de los demás en la mayoría de las ocasiones y ajustar su propia conducta a lo que prevé que será la conducta de los otros. 4) Los símbolos —y los significados y valores a los que se refieren— no se producen en unidades aisladas, sino que a menudo se producen en constelaciones amplias y complicadas (rol y estructura). Deducción segunda: el individuo se define a sí mismo (tiene un significado para) al mismo tiempo que a los demás objetos, acciones y características. 5) El pensamiento es el proceso por el que se examinan las posibles soluciones simbólicas y otros cursos futuros de acción, se evalúan sus ventajas y desventajas relativas en términos de los valores del individuo y se elige una de ellas para la acción».* En cuanto a la perspectiva «genética»: *6) La sociedad, como un conjunto de individuos interactuando con su cultura y los significados y valores relacionados a través de los cuales los individuos interactúan, precede a cualquier individuo existente. 7) El proceso de socialización puede verse en (distintas) etapas. 8) La socialización no tiene lugar solamente en la cultura, sino también en las varias subculturas. 9) Aunque los "viejos" grupos, las expectativas culturales y los valores y significados personales pueden abandonarse, en el sentido de que bajan marcadamente en la escala de las relaciones de referencia, no se pierden ni se olvidan».*

El compendio de Rose, pese a su esquematismo, permite abstraer un conjunto de características distintivas del hombre y del proceso de socialización al que se le somete y al que somete a los demás que conviene retener por sí mismas: el sentido de la educación de una persona, a la vista de los mecanismos de socialización que entran en juego y de las repercusiones que tienen, trascienden los propios efectos escolares e individuales. Los modelos simbólicos aplicados al análisis de las organizaciones escolares darán cuenta de la concreción institucionalizada de este entramado.

En síntesis, el interaccionismo simbólico, como fundamentación de la teoría *Simbólica*, no va a estudiar sociedades enteras pero sí desvelará la anatomía elemental de los procesos básicos que mantienen cohesionada una sociedad. El interaccionismo simbólico, partiendo de un sentido de la «persona» y de la «sociedad», se detendrá en el análisis de situaciones de interacción, de «cara a cara», del «vis a vis». Las organizaciones en general, y muy en particular las escolares, encajan con perfección en tales situa-

ciones de interacción. En consonancia con los presupuestos, el interaccionismo simbólico utiliza una serie de estrategias e instrumentos de investigación igualmente pertinentes al conocimiento escolar: la observación es una de las más representativas. Se le ha achacado al interaccionismo simbólico una falta de teorización. Es cierto. Sin embargo, y en cuanto a su condición de fundamentante de los modelos simbólicos, es el interaccionismo simbólico el que permite obtener una información primordial de los procesos escolares sobre la que, a su vez, teorizar, es decir, brindar una explicación e interpretación de los fenómenos concurrentes en las organizaciones escolares.

La Escuela de Chicago

Herbert Blumer es el máximo representante de las posibles aplicaciones de la «Escuela de Chicago» para el conocimiento de las organizaciones sociales.

Blumer (1982) va a desempeñar un papel relevante en la consolidación y expansión del interaccionismo simbólico tras la muerte de G. H. Mead. No en vano propone en 1937[191] el término «interaccionismo simbólico» que, sorprendentemente, calificará después como *«un barbarismo que acuñé con carácter informal»*. Blumer (*op. cit.*, 16), como ya se ha tratado, parte de una concepción sobre la naturaleza del interaccionismo simbólico muy próxima a los planteamientos de Mead. La perspectiva general del interaccionismo giraría en torno al concepto y elevación del «sí mismo» a un rango de suprema importancia, y en reconocer que su formación y realización se producen a través de la asunción de los papeles sociales de los demás, con quienes el individuo está implicado en las actividades conjuntas de la vida de grupo.

Partiendo de esta posición, Blumer define, como sigue, el concepto esencial de «organización social»: *«Una sociedad humana se compone de personas comprometidas en el acto de vivir. La vida es un proceso de continua actividad en la que los participantes desarrollan líneas de acción ante las innumerables situaciones que han de afrontar. Están como engranados en un vasto proceso de interacción, en el seno del cual deben hacer que sus acciones en desarrollo se adapten a las ajenas (...)»* (*ibidem*, 16). En este contexto, la «organización social» *«(...) sólo influye en la acción en la medida en que configura situaciones en cuyo seno actúan los individuos, y en la medida en que proporciona unos conjuntos fijos de símbolos que los individuos utilizan al interpretar las situaciones»* (*ibidem*, 66). En consecuencia, parece como si la explicación de las organizaciones se debiera entender como análisis del marco contextual en el que se desarrollan los procesos de interacción entre los distintos miembros y de los símbolos que rige. Los modelos simbólicos, sin embargo, superan esta acotación contextual. Las organizaciones escolares son «organizaciones sociales» que, por su naturaleza ideológica y consiguientes funciones sociológicas, no se limitan a enmarcar los procesos de interacción, sino que definen procesos de interacción propios cuya explicación e interpretación traspasa los límites personales en la interacción entre roles, situaciones, acciones y significados institucionales.

---

[191] George H. Mead muere en 1931.

En la vertiente investigadora, la aplicación empírica de los supuestos teóricos del interaccionismo simbólico llevan a Blumer a criticar los esquemas de análisis sociológico al uso y plantear una posición metodológica distinta. Blumer (*op. cit.*, 97) critica las reglas del análisis sociológico clásico porque *«pretenden reducir la vida social humana a una serie de variables y a las relaciones entre éstas»*. Señala como deficiencias más notorias, de una parte, la *«caótica situación que prevalece en la selección de las variables»* y, de otra, la *«desconcertante falta de variables genéricas (...) aplicables a variables de categorías abstractas»*. El hecho de que, para el estudio de la vida humana en grupo, se requiera una amplia gama de variables no justifica, en su opinión, la falta de reglas y limitaciones en el uso de las mismas. El criterio de lo cuantitativo como norma de elección perece. No se puede llegar a atribuir una dimensión cuantitativa a elementos naturalmente cualitativos. De igual modo, no pueden considerarse como variables genéricas las actitudes, la cohesión social o incluso el sexo, por ejemplo, pues todas y cada una de ellas conllevan un contenido determinado en su aplicación específica, y deben ser siempre contextualizadas. Es inviable una aplicación con carácter universalista: ¿qué alternativa metodológica ofrece?

Blumer (*op. cit.*, 44) resume los presupuestos metodológicos en un breve y simple precepto: *«Respetar la naturaleza del mundo empírico y organizar un plan metodológico que la refleje»*. El «plan metodológico» incluye la «exploración» y la «inspección». A la «exploración» le corresponde la descripción. Para ello, puede usar cualquier procedimiento «éticamente lícito»: la observación directa, entrevistar personas, escuchar conversaciones, consultar cartas y documentos, organizar discusiones..., todo ello adaptado a las circunstancias. A la «inspección», le compete el análisis que exige *«un examen con respecto a la naturaleza empírica de las relaciones entre dichos elementos»* e incluyendo elementos analíticos del tipo: integración, movilidad social, asimilación, liderazgo, relaciones burocráticas, sistema de autoridad, actitudes o compromiso institucional, entre otros. «Exploración» e «inspección» tienen una clara correspondencia en las distintas fases de la investigación etnográfica.

Las consecuencias metodológicas que se derivan de estos presupuestos señalados para la teoría de la Organización estriban en cómo, *«en lugar de describir la actividad de la organización y de sus elementos atendiendo a principios organizativos o de sistema, busca la explicación en el modo en que los participantes definen, interpretan y afrontan las situaciones a su nivel respectivo (...). La organización (...) debe observarse, estudiarse y explicarse a través del proceso de interpretación realizado por los agentes participantes (sus miembros), a medida que van afrontando las situaciones desde sus lugares respectivos en el seno de la organización»* (*ibidem*, 32-34 y 43). Los modelos simbólicos aplicarán los presupuestos expuestos.

En síntesis, la teoría elaborada por Blumer puede resumirse, siguiendo a Ridruejo (en Blumer, 1982, «Prólogo»), en tres premisas: 1.ª) *«Que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él»*; 2.ª) *«que la fuente de ese significado es un producto social, que emana de y a través de las actividades de los individuos al interactuar»*; 3.ª) *«que la utilización del significado por el agente se produce a través de un proceso de interpretación propia que supone autointeracción y manipulación de significados»*. La orientación metodológica consecuente, *«recomendando acercarse a ver los objetos con el mismo significado con el que el individuo lo ve»*, *«procuran-*

do ver al grupo no como el simple resultado de los factores determinantes que se manifiestan a través de la interacción personal (...), sino marchando imprescindiblemente en pos del descubrimiento empírico de la forma peculiar de interacción social que está en juego en cada caso», «aconsejando el estudio del acto o acción social en atención al modo en que se forma»; por último, y en cuanto a las instituciones, *«acertando a entenderlas como una ordenación de personas vinculadas recíprocamente en sus actos respectivos».*

Los modelos simbólicos reflejarán en sus investigaciones y estudios una total asunción y aplicación de estos presupuestos del interaccionismo simbólico expuestos por Blumer[192]. ¿Reflejarán o... intentarán reflejar?[193]

La Etnometodología

En puridad, la «etnometodología» es una de las líneas básicas del interaccionismo simbólico y, en consecuencia, procede su inclusión en las bases conceptuales de los modelos simbólicos. Sin embargo, dada su inclinación marcadamente metodológica, desde sus inicios con la Tesis Doctoral de H. Garfinkel, las referencias, con ser decisivas, han de ser breves. Se limita la fundamentación etnometodológica de los modelos simbólicos a cinco conceptos claves:

- La Práctica. *«En lugar de formular la hipótesis de que los actores siguen las reglas, el interés de la Etnometodología consiste en poner al día los métodos empleados por los actores para "actualizar" dichas reglas. Esto las hace observables y descriptibles. Las actividades prácticas de los miembros, en sus actividades concretas, revelan las reglas y los procedimientos»* (Coulon, 1988, 34).

  En la consideración de las organizaciones escolares por los modelos simbólicos, «práctica» es sinónimo de la constancia del objeto frente a la dinámica del proceso. Son las realizaciones de los miembros en la especificidad de cada situación institucional.

- La Indexicalidad. *«Hablar de indexicalidad significa también que el significado siempre es local (...). Esto quiere decir que una palabra, por sus condiciones de enunciación, o una institución, por sus condiciones de existencia, no pueden ser analizadas más que en relación con su situación» (ibidem,* 39-40).

  Es la exigencia de la doble contextualización de los modelos simbólicos: de la organización escolar respecto a su situación singular, y de la información que se obtiene en relación con la situación organizativa expresa en que se produjo.

- La Reflexividad. *«La reflexividad designa (...) las prácticas que describen y constituyen a la vez un cuadro social. Es la propiedad de las actividades que presuponen y al mismo tiempo hacen observable la misma cosa (...). Las descripciones de lo*

---

[192] Una aclaración: dentro de la perspectiva, como es obvio, coexisten distintas líneas. Para el estudio de las organizaciones, interesan principalmente los supuestos defendidos por Blumer, la etnometodología de Garfinkel y el modelo dramatúrgico de Goffman. El resto de las líneas puede resultar menos relevante en sus aplicaciones organizativas.

[193] Véase la síntesis de las aportaciones y limitaciones de los modelos simbólicos.

social se convierten, en el momento de expresarlas, en partes constitutivas de lo que describen (...). Describir una situación es construirla. La reflexividad designa la equivalencia entre la comprensión y la expresión de dicha comprensión» (ibidem, 43-44).

Es la reificación de la situación cuando la describe un miembro de la organización. Implica la existencia de un código compartido por los miembros de una misma organización.

- La expresión de *Account. «Decir que el mundo social es* accountable *significa que está disponible, es decir, que es descriptible, inteligible, relatable y analizable (...). Los etnometodólogos no toman por descripciones de la realidad social los informes que de ésta hacen los actores. El análisis de la información no les es útil más que en la medida en que revelan cómo los actores reconstruyen constantemente un orden social frágil y precario con el fin de comprenderse y ser capaces de intercambiar algo. La propiedad de estas descripciones no es que describan el mundo, sino que muestran continuamente su constitución»* (*ibidem*, 49).

  Esta condición es la que permite «reconstruir» una acción organizativa con el sentido genuino conferido por los miembros. Un ejemplo del propio Coulon clarifica esta misteriosa condición: *Si describo una escena de mi vida cotidiana, no es por «explicarla» por lo que le interesaría a un etnometodológo sino porque «doy a entender su sentido al revelar los procedimientos que empleo para expresarla».*

- Miembro. *«La noción de miembro (en Etnometodología) no hace referencia a la pertenencia social, sino al manejo del lenguaje (...). Un miembro es una persona dotada de un conjunto de procedimientos, de métodos, de actividades, de* savoir-faire*, que la hacen capaz de inventar dispositivos de adaptación»* (*ibidem*, 50-52).

  Es, en cierto modo, el sentido no social, sino cultural de «miembro» el que permitirá el desarrollo de los modelos culturalistas en la explicación de las acciones escolares.

Una última referencia al investigador Alain Coulon, por sus brillantes aplicaciones al estudio actual de las organizaciones.

El modelo dramatúrgico de Goffman

La interpretación del «mundo social» como el escenario más grande en el que las personas actúan según los roles y papeles que les tocan desempeñar no es, evidentemente, novedosa (ni literaria, ni científicamente); pero sí lo es considerar como tal la «vivacidad» con que Erving Goffman analiza el complejo entramado de las interacciones cotidianas de la persona en sociedad. El modelo «dramático» (teatral) de Goffman sobre las interacciones habidas en el seno de las organizaciones sociales, trasladado a las organizaciones escolares, coadyuva, en los modelos simbólicos, a clarificar la «ambigüedad significativa» de acciones tales como las «rutinas», los «rituales», el «establecimiento social» o las «normas sociales», de la máxima relevancia en las hipotéticas explicaciones teóricas.

Goffman (1981, 255-258) desarrolla su «enfoque dramático» como quinta perspectiva que, junto con la técnica, política, estructural y cultural, constituyen el abanico de

opciones para el estudio de los «establecimientos sociales». Las organizaciones escolares son «establecimientos sociales»: *«Un establecimiento social es todo lugar rodeado de barreras establecidas para la percepción, en el cual se desarrolla de modo regular un tipo determinado de actividad»*. El «establecimiento social» constituye la apoyatura referencial característica de la interacción social.

Cuando un individuo se encuentra con otras personas por primera vez en un «establecimiento social», desconoce una gran cantidad de información que le impide transmitir al resto de los presentes el cupo de información compatible con su conocimiento e interés. A falta de esta información inicial, el individuo recién llegado tiende a emplear «sustitutos», señales, tanteos, insinuaciones, símbolos de estatus, etc., como medios de predicción: *«Puesto que la realidad que interesa al individuo no es perceptible en ese momento, éste debe confiar en cambio en las apariencias»* (*ibidem*, 266). Y es así cómo los actos iniciales se transforman en «actos morales», insertos en «ciclos de actividad dramática»: *«El individuo tiende a tratar a las otras personas presentes sobre la base de la impresión que dan (...). Es aquí donde los actos comunicativos se transforman en actos morales. Las impresiones que dan las otras personas tienden a ser consideradas como reclamos y promesas hechos en forma implícita, y los reclamos y promesas suelen tener un carácter moral»* (*ibidem*, 266).

Los «actos comunicativos (escolares)» son, en este sentido, «actos morales», más próximos a la predicción de la respuesta y al ajuste de la conducta que a una intencionalidad interactiva y comunicativa no patológica. El nuevo miembro pronto advierte la conveniencia de ajustarse a las «apariencias» que, en cada momento y situación, exijan su «guión». El «acto moral» es valorativo por definición y el «acto moral (escolar)» es doblemente valorativo: en sí mismo y, además, por tratarse de una persona, de un meritorio, en proceso de formación. Las consecuencias son igualmente dobles: las propias de todo acto y las derivadas del estatus y posición que ocupe en la jerarquía escolar. El continuo [ajuste, predicción, acto moral] que responde o no, en la forma, a la expectativa del profesor tiene consecuencias decisivas en el producto escolar individualizado de cada alumno. Las organizaciones escolares superan, en este sentido, el concepto de «establecimiento social» al estar legitimadas para aplicar sanciones explícitas al infractor moral de las apariencias.

Pero, de otra parte, la ambigüedad de los símbolos hace posible una combinación impresionante, no ausente de camuflaje, que permite actuar conforme a una norma moral aceptada en apariencia y respetuosa con la forma: *«En su calidad de actuantes, los individuos se preocuparán por mantener la impresión de que actúan de conformidad con las numerosas normas por las cuales son juzgados ellos y sus productos (...). Los individuos no están preocupados por el problema moral de cumplir con esas normas, sino con el problema amoral de construir la impresión convincente de que satisfacen dichas normas»* (Goffman, 1981, 267). Es la apariencia la que conforma la realidad simbólica de la organización. Las organizaciones escolares se definen por su condición de «amorales» dado que exigen el juego, el como si se satisfacieran las normas. Una de las sanciones más graves que se puede recibir, y no importa en este caso el nivel de enseñanza de que se trate, es no tanto por errar en el ajuste formal a la norma (en este caso se penaliza únicamente), sino en no representar el como si se quisiera cumplir, no «querer jugar (actuar, representar)», en definitiva, porque entonces, se aísla y se excluye al transgresor.

La representación escolar, entre la apariencia del cumplimiento y el uso admitido de la ambigüedad en el camuflaje, constituirá uno de los temas centrales de la interpretación simbólica de las organizaciones escolares.

Junto con el concepto, sentido y usos de la «norma», la ambigüedad en los símbolos implica un segundo concepto clave en la interacción social: las «rutinas», como medio para disminuir la ambivalencia. Pero, a la vez, en el caso de las organizaciones escolares, las rutinas son un recurso principal en el comportamiento escolar que permiten reducir la tensión de quienes se enfrentan, en cada interacción, a la posibilidad de responder o no al cumplimiento formal exigido de la norma, a la apariencia, a unas formas explícitas que se han de manifiestar de manera diferente según la situación y el momento en el que se produzcan y según el ritual que exija el de más alto estatus. El alumno, hábil en su oficio, pronto aprende a rutinizar su comportamiento y *evitarse problemas.* Normas y rutinas son así básicas en las organizaciones escolares y forman una unidad analítica en la interpretación: a cada norma de la organización, cada miembro, según su estatus y el papel que represente, le aplica las rutinas aprendidas. Considérense con más detalle estos últimos rasgos relevantes.

Goffman (1979, 25) parte del «carácter vehicular» del individuo en marcos de referencias sociales («establecimientos sociales») y las consecuencias derivadas de su movilidad de cara a la participación en distintas «unidades sociales» para desarrollar los elementos que componen el engranaje de su modelo: la «territorialidad del yo» y las formas que adoptan las distintas «reservas del territorio», las «modalidades de infracción», los diversificados «rituales e intercambios de apoyo» o los «intercambios correctores», entre las que se incluyen, de nuevo, las «normas»...

Para Goffman, las «normas sociales» son intercambios correctores que vienen definidas como: *«(...) el tipo de guía de acción que se ve apoyada por sanciones sociales, negativas, que establecen penas por la infracción y positivas, que establecen recompensas por el cumplimiento ejemplar (...)»* (*ibidem*, 108). La interpretación de estas normas está en relación con la «situación», con el contexto del infractor. Y, precisamente, señala como *loci* prioritarios de los que parece derivarse la «visión tradicional del control social», *«las aulas, los tribunales y otros lugares en que las autoridades pueden imponer una impresión paternal (...)»* (*ibidem*, 118). Esta condición le supone a la Institución Escolar un valor añadido en sus procesos. La Institución Escolar ejerce actos judiciales cotidianos[194]. Es el papel del juez-buen padre que acoge al hijo pródigo escolar ofreciéndole constantes oportunidades de progresar adecuadamente o animándole en su necesidad de mejorar, pero siempre bajo su vigilancia protectora y correctora.

El control social, a su vez, se ve reforzado por los «rituales»: *«El ritual es un acto formal, convencionalizado, mediante el cual un individuo refleja su respeto y su consideración por algún objeto de valor último a ese objeto de valor último o a su represen-*

---

[194] Véase, a modo de ejemplo, el R.D. 1.543/88 de 28 de octubre «sobre Derechos y Deberes de los Alumnos» (B.O.E. n.º 309 de 26 de diciembre de 1988), y se «visualizará» el potencial de las aportaciones de Goffman para el análisis de las organizaciones escolares.

tante» (*ibidem*, 78). Los rituales, en tanto que «signos de vinculación» y no tanto como «intercambios de apoyo», constituirán la única justificación razonada para innumerables actos escolares. Son una nueva versión del mismo principio: desde los exámenes-controles, hasta el castigo protector del *por tu propio bien*, dan forma a rituales, comunes a todas las organizaciones escolares, que refuerzan el control social representado por el «establecimiento social».

De nuevo, los modelos simbólicos aplicados a las organizaciones escolares se vuelcan en una interpretación de las normas, rutinas y rituales, consideradas como mecanismos de control y relacionadas con los efectos diferenciadores que tienen sobre los miembros (grado de éxito o fracaso y consecuencias para cada miembro en particular), desde la doble vertiente y posición de quienes definen, arbitrariamente, los indicadores válidos (maestros y grupos de referencia) y quienes han de acertar con la manifestación que se espera de ellos en cada momento y situación (los alumnos).

Se mantiene la relación modelos teóricos/modos de investigación. En este caso Goffman (1979, 21) insiste en la metodología a seguir: *«Sin duda, el método al que recurro a menudo —la observación no sistemática, naturalista— tiene limitaciones muy graves. Como defensa, aduzco que los proyectos tradicionales de investigación empleados hasta ahora en esta esfera adolecen de sus propias y considerables limitaciones (...). Las variables que aparecen tienden a ser criaturas de la organización de la investigación, que no tienen existencia fuera del espacio en que están situados el aparato y los jueces, salvo quizá brevemente, cuando se realiza una réplica o una "continuidad" bajo auspicios simpatizantes y con luna llena (...). Parece intervenir una especie de magia simpática, del supuesto de que si se hacen todos los gestos atribuibles a la ciencia, el resultado será científico (...)»*. La cita está justificada por el sabor añadido a la consabida argumentación.

Esta misma provocación le vale a Goffman una de las críticas más generalizadas, en esta ocasión recogida por el ya citado Jiménez (1981, 122): *«No se trata de una teoría explícita sino tan sólo de un marco descriptivo en donde se albergan observaciones anecdóticas más o menos ilustrativas, siendo raras las proposiciones empíricamente verificables»*. Goffman no es sino *«el reflejo de la sociedad de clase media norteamericana, constitutivamente competitiva, en la que lo fundamental no es el esfuerzo, sino la "fachada", la pura apariencia (...). Es una metafísica, en suma, de la sociedad de consumo, donde la realidad misma es sustituida por símbolos y los procesos de comunicación se agotan en intercambios de buenas apariencias»* (*ibidem*, 123): ¿quiénes representan mejor la farsa, el criticado o los críticos? Goffman no agota la realidad misma en las apariencias, sino más bien descubre, precisamente, la competitividad y la fachada en contextos sociales e institucionales, incluidos en primera posición los escolares, y extrapolable al resto de los ámbitos económicos, culturales y sociales de un determinado sistema social.

La trama de la negociación en Strauss

La aportación de Anselmo Strauss a los modelos simbólicos en organizaciones escolares es doble, pese a su comparativamente reducido número de referencias: de una

parte, no es el caso, junto con Glasser, desarrolla la denominada «teoría fundamentada en los hechos» y el consiguiente «método comparativo constante», de trascendencia decisiva para la categorización de la información en investigación etnográfica; de otra, sus investigaciones sobre el interaccionismo simbólico y, en particular, los procesos de negociación.

Strauss introduce y desarrolla una apertura metodológica y conceptual en el interaccionismo simbólico, estableciendo una relación entre individuo, grupos sociales y estructura social. Para Strauss, el concepto clave es siempre la «acción». Pero la acción, o actuación, se ha de considerar imbricada en los distintos contextos o estructura en la que se produce. El actor individual actúa en los microprocesos sociales propios de los distintos entornos inmediatos en los que está pero, a su vez, esta interacción próxima está mediatizada por el contexto estructural macrosocial más lejano. El conjunto de variados estudios de Strauss en torno a la acción y la identidad personal y colectiva, la acción y la muerte[195], la acción de diversos grupos profesionales y profanos para negociar un equilibrio entre orden y cambio en una institución, la acción y la negociación en toda forma de orden social, acción y control de las nuevas tecnologías médicas, acción y gestión de las enfermedades crónicas en la vida ordinaria... *«Es este concepto de acción acompañada de su entorno estructural (contextos) el que reafirma la especificidad de la aproximación interaccionista desarrollada por Strauss»* (Baszanger, en Strauss, 1992, 11). Esta aproximación puede resultar sin duda decisiva en aplicaciones a organizaciones escolares, habida cuenta de la influencia próxima tanto microsocial como institucional y administrativa, y de la no tan remota influencia estructural a través de las funciones sistémicas en las acciones (escolares) de sus miembros. Añádanse los intentos transversales por establecer una relación entre los niveles macro y microsociológicos y la aplicación de todos los recursos (teoría fundamentada en los hechos incluida) en el análisis de la negociación y se tendrá en Strauss una de las aportaciones más reseñables para los modelos organizativos que nos ocupan.

En 1968, Strauss (1992, 248) afirmaba: *«En los estudios sobre las organizaciones dominadas desde hace tiempo por aproximaciones racionalistas y funcionalistas, se comienzan a encontrar enunciados que sugieren la posible pertinencia, incluso la importancia crucial de la negociación»*. La pertinencia, para las organizaciones escolares, es obvia. En el estudio de la negociación, Strauss parte de los principios demostrados siguientes:

«1.º) Afirmamos que el orden social es un orden negociado: en las organizaciones estudiadas, aparentemente no podía haber ninguna relación que no estuviera acompañada de negociación; 2.º) las negociaciones específicas parecen subordinadas a condiciones estructurales específicas: ¿quién negocia con quién, cuándo y a propósito de qué? Las negociaciones obedecen así a determinados esquemas y no al azar. Pueden ser estudiadas en relación con las condiciones, el carácter y las consecuencias que tienen para las personas (que intervienen) y las organizaciones (en las que se dan); 3.º) los

[195] El relato de Strauss sobre *«La conciencia de una muerte próxima» («Awareness of Dying»)* es un ejemplo de rigor científico de una investigación y, a la vez, un canto a la dignidad de la persona en situaciones límite.

resultados de las negociaciones (contratos, expectativas, acuerdos, reglas y así sucesivamente) tienen todos límites temporales, serán permanentemente revisados, reevaluados, revocados o renovados; 4.º) un orden negociado debe ser trabajado, y las bases de una acción concertada deben ser constantemente redefinidas. Las negociaciones están en permanente desaparición, a la vez que otras nuevas se construyen día a día; 5.º) el orden negociado de un momento, sea cual fuere, puede ser interpretado como la suma total de reglas y políticas de una organización, a las que se añaden todo acuerdo, pacto, contrato o cualquier otra forma de acuerdo vigente en el trabajo. Esto incluye los acuerdos en cada nivel de la organización, para cada grupo y coalición, se trate de acuerdos privados o públicos; 6.º) no importa qué cambio sobre el orden negociado, se trate de algo habitual —de un nuevo miembro en el equipo, un incidente perturbador o un contrato traicionado—, o de algo inusual —introducción de un elemento tecnológico nuevo o de una nueva ideología—, demanda una renegociación o una reevaluación, lo que significa cambios en cadena en el orden negociado; 7.º) sugeriríamos igualmente que la reconstitución del orden social u organizativo puede ser concebido de manera provechosa en términos de una relación compleja entre un proceso de negociación cotidiano y un proceso de evaluación periódica. El primer proceso autoriza la ejecución del trabajo diario, pero interviene igualmente sobre las reglas más formales y permanentes de la organización así como sobre las políticas, las convenciones y las expectativas establecidas. El segundo proceso sirve para establecer los límites de la negociación así como algunas de sus direcciones; 8.º) finalmente, sugeríriamos a aquellos que estudien en un futuro las complejas relaciones entre los elementos más estables del orden organizativo y los acuerdos relativos al trabajo más flexibles que tendieran a considerar los primeros como la retaguardia, ante la cual, en la escena, estos últimos se desarrollarían. Lo que exige a la vez (...) una cuestión central: ¿cómo negociación y evaluación juegan la una sobre la otra y sobre las reglas, las políticas y los elementos más estables del orden social» (*ibidem*, 250-251).

El propio Strauss responde con el denominado «paradigma de la negociación» en la explicación de las organizaciones. Algunos rasgos distintivos, además de la clarificación terminológica previa, se centrarían en dos básicos para el estudio de las organizaciones escolares:

- La distinción entre «contexto estructural» y «contexto de negociación». Se establece una diferenciación entre el contexto estructural más amplio y sus correspondientes propiedades estructurales y el contexto de negociación específico. El contexto estructural mediatiza directamente la negociación[196]. Cada tipo de contexto estructural supone tipos de negociación también distintos.
- El contexto de negociación ha de ser analizado, como mínimo, bajo las propiedades siguientes comunes a toda negociación: el número de negociadores, su experiencia respectiva y lo que representan; el ritmo de las negociaciones, de una vez, repetidas, en serie, en grupos o asociadas a otros procesos de negociación; el relativo equili-

[196] Uno de los ejemplos clarificadores expuestos por Strauss se refiere a un hipotético contexto de negociación de un juez corrupto: el contexto estructural de las negociaciones secretas emprendidas por el corrupto incluyen las propiedades estructurales del sistema judicial.

brio de poder demostrado por las respectivas partes en la propia negociación; la naturaleza de los *«enjeux»* respectivos en la negociación; la visibilidad de las transacciones para los otros (no participantes directos en la negociación), es decir, su carácter público o privado; el número y la complejidad de las cuestiones negociadas; la evidencia de la legitimidad del tratamiento de las cuestiones; las opciones que permitan evitar o relanzar la negociación, los modos de acción alternativos disponibles.

De aplicarse la disciplina a la explicación de la negociación, la organización escolar podría ser definida en términos de *organización negociada.* La naturaleza, las funciones, la estructura, los productos y todos los elementos que componen la organización escolar, son susceptibles de tratamiento bajo el prisma de un orden permanentemente negociado y en el que tanto el contexto de la negociación como el contexto estructural adquieren no sólo una máxima relevancia, sino que, precisamente, dan forma a la propia organización:

- el trabajo escolar, en términos de normas de calidad del producto y proceso de producción, de articulación entre quienes producen y quienes evalúan;
- las funciones sistémicas de la Institución Escolar y el sentido y significados que le confieren las distintas organizaciones escolares;
- las propias interacciones simbólicas que dan forma a toda acción escolar (forma, apariencias y rituales incluidos);
- la definición de las normas del ejercicio profesional por los técnicos docentes o no;
- la propia gestión y relaciones de las organizaciones escolares con la administración educativa y el aparato representante de las políticas educativas, etc.

Son todas ellas cuestiones representativas de la definida organización (escolar) negociada. El método de análisis de las organizaciones así concebido resuelve el sempiterno problema en Ciencias Sociales de la tan traída conjunción macro/micro: en las negociaciones se manifiesta la intersección de ambos niveles sociológicos.

Las aportaciones de Strauss en las bases conceptuales de los modelos simbólicos añaden, por último, otra consideración subsidiaria: si la negociación se define por las condiciones expuestas, ¿cómo han de considerar los modelos simbólicos los procesos de negociación escolares, incluso en los términos más elementales de participación en la gestión de las organizaciones?; ¿son efectivos, o son nuevas «normas» y, en consecuencia, nuevas apariencias, nuevas rutinas y nuevos mecanismos de control?

Aportaciones al estudio de la interacción escolar

La interacción didáctica es uno de los campos mejor abonados para aplicaciones inmediatas de los modelos simbólicos. De hecho, abundan estudios que, desde un enfoque interaccionista, analizan la realidad más o menos cotidiana de las aulas a través,

principalmente, de la observación participante. Las investigaciones de Gilly (1980), Titone (1986), son muestras válidas de aplicaciones que, en el entorno europeo, coexisten con los modelos de análisis estructurales y cuantitativos.

Es sencilla, por otra parte, una argumentación, más convincente si cabe, que avala este tipo de explicaciones: un «párvulo» que, con fecha 16 de septiembre, inicia su proceso de escolarización, puede ser considerado como una persona que, desembarcando en un escenario, desconocido para él, tiene que aprender a comportarse —deprisa y bien— conforme le demandan las apariencias del «establecimiento social». De lo contrario, se transformará, y para siempre, en un «inadaptado» y, por añadidura funcional, en un «fracasado» escolar. Y el párvulo aprenderá observando; observando al resto de sus compañeros-párvulos, observando al resto de los niños mayores y observando a esas personas, tan altas, con bata y sonrisa que saludan a las *mamás* y arrastran de la mano a los *remolones*. El aprendizaje del párvulo, pese a basarse casi exclusivamente en la «observación participante», será tan rápido, que en la primera semana de octubre es ya capaz de acudir sin pestañear a las nueve menos diez de la mañana al patio de recreo, ponerse en su fila correspondiente y esperar a que *«el señor del silbato»* dé la señal correspondiente para iniciar el ritual diario de entrada a las clases: el párvulo es, en su sentido más genuino, un interaccionista simbólico.

Luego no parece forzada la consideración de la organización escolar como «establecimiento social» que, regido por unas «apariencias» de ajuste a «normas sociales» propias, rutiniza y ritualiza comportamientos sociales correctos y positivos, por los que se recibe premio; y castiga las conductas desviadas, no conformes con el contexto y tiempo en el que se dan: *«Su estudio es exactamente la clase de temas que trata un enfoque interaccionista»* (Delamont, 1984, 20).

En este apartado se expondrán, someramente, las bases y evolución del estudio de la interacción escolar que, si bien, en sentido estricto, no se ajusta a la explicación organizativa, constituyen un primer paso en el análisis de la complejidad organizativa escolar al considerar una de sus unidades elementales: el aula.

Los inicios en Gilly

Uno de los primeros estudios sobre el tema es el de Gilly (1980), quien analiza los distintos roles institucionales, así como las representaciones consiguientes y recíprocas [maestro/alumnos-alumnos/maestro]. Señala una serie de factores institucionales propios de la Escuela, junto con los ideológicos y personales de los maestros, planteando, entre otros: la satisfacción dada por el ejercicio del rol, el ajuste a las demandas institucionales formuladas en objetivos a conseguir por el alumno, el medio social de procedencia, la cultura del entorno, etc. La metodología en la investigación de Gilly dista un tanto de los supuestos propios de los modelos simbólicos: mantiene un análisis cuantitativo de los eventos y considera que los factores condicionantes de las percepciones e interacciones [alumnos/profesores] se presentan exclusivamente en un macronivel que responde a la configuración y cultura del conjunto del sistema educativo.

La primitiva «emergencia» metodológica en Anderson-Levitt

En este mismo contexto y tiempo, Anderson-Levitt (1984) realiza una investigación sobre el mismo tema: la interpretación de la conducta de los alumnos por parte del profesor, pero, con una metodología distinta a la de Gilly, el estudio de casos en tres aulas de preescolar en Francia *(«maternelles»)*, a través de entrevistas y observación participante, para llegar a elaborar un modelo pertinente y, en cierto modo, emergente de la realidad estudiada. Anderson-Levitt (*op. cit.*, 315-316) señala cómo la conducta del alumno tiene una serie de connotaciones que hacen que el profesor la juzgue como adecuada o inadecuada, deseable o no, correcta o errónea, en el mismo momento de producirse.

Ahora bien, interesa seguir con detenimiento, por lo que de ejemplar pueda tener, el proceso de organización y clasificación anterior a la elaboración del modelo propuesto por esta autora. Las dimensiones y categorías previas en las que clasifica los rasgos atribuidos por las maestras respecto a sus alumnos del primer ciclo de primaria (*«cours préparatoires»*) son las siguientes. *Trabajo en clase: está atento, no está atento/está aquí, está siempre en las nubes/reflexiona, no reflexiona/dice cualquier cosa/entiende/pregunta/trabaja/copia/es seriote (en su trabajo)/trabaja solo/se sabe desenvolver él solo/va paso a paso/se preocupa, no se preocupa. Actitud hacia las tareas escolares: se esfuerza/no se atolondra* («ne s'affole pas»)*/se cansa/es aplicado/le gusta la escuela/está hasta las narices* («en a marre»)*/se cabrea* («s'en fâche»), *ni se inmuta. Qué hace en clase: enreda/cuenta tonterías/está en Babia/gracioso/se hace el interesante. Conducta general: tranquilo/provocador/nervioso, tranquilo/se hace el duro. Relaciones con su grupo de iguales: incordia a alguien/se reconcilia pronto después de una pelea/le gusta estar con los demás/ revanchista. Personalidad general: fuerte personalidad/raro* («bizarre»)*/alegre/despierto/problemático/travieso/tímido/reservado/inhibido/consentido/serio/nada tonto* («pas bête», «pas idiot», «pas sot») (Anderson-Levitt, *op. cit.*, 41-43). Esta primera clasificación le permite reordenar la información obtenida a través de entrevistas con dos maestras y un maestro en cinco categorías: *I. Nivel actual de aprendizaje escolar. II. Edad y antecedentes culturales. III Trabajo en clase. IV. Relaciones con iguales y personalidad. V. Ambiente familiar y ayuda que se le presta* (*ibidem*, 44-45). En cada una de las categorías, incluye los temas correspondientes diferenciando los básicos de los secundarios en la percepción de los maestros. Aquellos temas mencionados en un mínimo de cinco ocasiones a lo largo de la entrevista se consideran por la autora como «básicos»; si lo son al menos en dos ocasiones, complementarios (temas «menores»). Siguiendo un completo proceso etnográfico en el tratamiento de la información obtenida —clasificación/reordenación y catalogación/modelo propuesto— la autora concluye su investigación con un modelo compuesto en el que se identifican los factores cognitivos implicados en el proceso de interpretación de la conducta del alumnado por parte del profesor, memoria y pensamiento, entrelazados con las interacciones sociales (*ibidem*, 1984, 333).

Las investigaciones de Anderson-Levitt permiten demostrar tanto la aplicación de los supuestos interaccionistas al estudio de la Institución Escolar, en su dimensión, relaciones e interpretaciones de las conductas entre profesores y alumnos, como ejemplificar la aplicación de la metodología propia de los modelos simbólicos, tanto en los instrumentos como en el tratamiento de la información. Se trata, por último (cuestión

secundaria) de un estudio más próximo a nuestro entorno que los procedentes de otros países, lo que permite plantear con mayor tranquilidad investigaciones semejantes en nuestro contexto escolar y que abarcasen la totalidad del centro docente.

Los estudios clásicos de Delamont

En pleno cuestionamiento del sistema escolar anglosajón, el proyecto ORACLE de la Universidad de Leicester pretendía analizar los procesos escolares de la enseñanza primaria y sus efectos en el alumnado. Intentaba aportar una aproximación «objetiva», desapasionada, al debate sobre los efectos de la escolarización, con informes obtenidos de la observación en el aula, frente a los estudios proceso-producto dominantes hasta entonces (Chrétiennot, 1984, 10-11). En este proyecto se inscriben los trabajos de Sara Delamont[197] sobre las relaciones profesor/alumno desde la perspectiva del interaccionismo simbólico.

Delamont (1984, 40) enmarca el escenario de la interacción desde un triple eje: un marco temporal, un marco físico y un marco institucional; estos dos últimos relevantes en la consideración del centro escolar. Dentro del «marco físico» incluye la «localización de la escuela» y las «relaciones especiales entre la clase y el resto de la escuela». El «marco institucional» se refiere «al entorno de la clase: el conjunto de la escuela» y, en él, *«(...) la escuela se organiza alrededor de un cuerpo de negociaciones sobre la marcha, que dan como resultado unos planteamientos que son constantemente reafirmados, alterados o mantenidos (...)*[198]*. Estas reelaboraciones de los significados compartidos son una parte esencial de cualquier organización formal, incluyendo a las escuelas»* (*ibidem*, 47-49). Las reelaboraciones constantes responden a un «control institucional», definido como *«el conjunto de reglas y normas que se refieren a la conducta del alumno: la esfera de la disciplina (...)»*. La naturaleza y extensión de los sistemas de control institucional, es decir, de sus normas, pueden diferenciar una escuela de otra. Es ésta una apreciación básica por las relaciones que permite establecer con la cultura de cada uno de los centros escolares[199]. Los «grupos de referencia» de los profesores, junto con los «grupos de interacción de los alumnos», constituyen, igualmente, sendos conceptos clave en el enfoque (*ibidem*, 71) y con el mismo contenido cultural: *«Los colegas del profesor son un elemento central de su quehacer en la clase, porque constituyen el grupo de referencia que determina sus perspectivas»*. Por «perspectiva», próxima a la noción convencional de actitud, entiende: *«Un cuerpo ordenado de creencias y orientaciones dentro de las cuales, o por referencia de ellas, las situaciones son definidas y construidas por los profesores (y alumnos)»* (*ibidem*, 71). El concepto de «grupo de interacción» de los alumnos recuerda uno de los planteamientos básicos de la teoría *Socio-crítica* de la organización escolar, cuando se refiere, con cierto tono belicoso, a

---

[197] De la obra de Delamont se seleccionan las cuestiones más próximas al ámbito institucional de la interacción didáctica, que supongan una aportación utilizable para la consideración de la Escuela desde la teoría *Simbólica*. Su aplicación y utilidad en la gestión del aula es, desde luego, indiscutible, pero excede el tema.

[198] ¿Reconocen a Strauss?

[199] Retomaré esta cuestión en los modelos culturalistas.

una «unión de los débiles frente al enemigo común»: *«El poder de los alumnos es, por tanto, un poder de grupo. La fuerza de un alumno está directamente relacionada con el número de compañeros que puede movilizar en su apoyo (...). (El grupo de interacción estará compuesto) en cualquier momento por aquellos alumnos que perciben lo que está sucediendo de forma similar, se comunican unos con otros y definen juntos la acción apropiada (...)»* (*ibidem*, 91 y 93). Situación que se pone de manifiesto en múltiples ocasiones de la vida escolar cotidiana[200]: negociaciones sobre fechas de exámenes, presiones para subir las calificaciones, reducir materia, o ralentización del ritmo, entorpecimiento de la actitud, etc. Siguiendo con ese mismo, y en esta ocasión nada lamentable por cierto, tono belicoso, Delamont concluye su investigación con un significativo «que comience la batalla», donde detalla las estrategias de cada una de la partes en los «encuentros rutinarios» de la clase, centradas obviamente en las relaciones de aula exclusivamente, y esta reducción sí que resulta lamentable en nuestro caso.

La interacción didáctica no puede circunscribirse, en exclusiva, al espacio aula, sino contemplar, en su conjunto unitario, los espacios y tiempos institucionales marcados por las organizaciones escolares. Pero las investigaciones de Delamont son, sin duda, un acertadísimo primer paso.

La introducción de la cultura en la interacción con Mc Dermott

Las aportaciones de Mc Dermott (1977, 1978) sobre las relaciones sociales como contexto de base para el aprendizaje escolar suponen igualmente una considerable aportación a la explicación cualitativa de la interacción didáctica, de lo que «realmente» ocurre en las aulas.

El principio básico del que parte Mc Dermott (*op. cit.*, 199) es que el grado de eficacia de la enseñanza depende principalmente del tipo de relaciones interpersonales que se establezcan en las aulas entre alumnos y profesores. Estas relaciones, para ser favorables al aprendizaje, se basarán en la confianza y en la claridad comunicativa: *«Relaciones de confianza en el sentido no ordinario de la expresión, una subespecie crucial de los acuerdos de trabajo que las personas usan para comprenderse mutuamente. En una clase escolar estas cuestiones se traducen en las modalidades en que los docentes y alumnos pueden entender el uno el comportamiento del otro, y viceversa, en cuanto dirigido a la satisfacción de los mejores intereses con respecto a sus tareas y en la percepción de la propia corresponsabilidad en una eventual ruptura del consenso formulado».*

Las «relaciones de confianza» se establecerán a través de la interacción, dentro de unos modelos culturales de alumnos y profesores compatibles que permitan una comunicación eficaz[201] de las tareas a realizar. Aquí reside la diferencia que Mc Dermott (*op.*

---

[200] Los Consejos Escolares tampoco son ajenos a esta dinámica. En absoluto.

[201] El concepto de eficacia aplicado aquí a la comunicación debiera diferir sustancialmente de los modelos anteriores. Sin embargo, no es ésta una cuestión resuelta, dado que existen aplicaciones que, con el subterfugio de la cobertura de los modelos simbólicos, pretenden la misma finalidad eficientista que los modelos instrumentales. En el caso de la Organización Escolar, este riesgo se resuelve, entre otras estrategias, con la valoración crítica de la interpretación simbólica.

cit., 198) establece entre «ambiente favorable» y «ambiente desfavorable» para el aprendizaje: *«Un ambiente favorable al aprendizaje suministra a los niños la posibilidad de descubrir tareas claramente definidas y tiempo para trabajar sobre ellas hasta que se haya alcanzado una maestría suficiente. Un ambiente desfavorable se caracteriza por el largo tiempo empleado por los alumnos para organizarse y para prestar atención en lugar de emplearlo para aprender».*

Mc Dermott (*op. cit.*, 198-199) se basa en planteamientos «naturalistas» a la hora de focalizar su atención en los ambientes de aprendizaje, y, sobre este tipo de estudio de casos desde una perspectiva cualitativa, se adelanta a las posibles críticas que pueda recibir: *«Si bien la documentación es sobre todo anecdótica y algunas generalizaciones pueden aparecer un poco aceleradas, este estudio ofrecerá un doble servicio, presentando algunos métodos para el estudio de los fundamentos en las relaciones de una pedagogía eficaz y citando algunos casos importantes que pueden derribar nuestro sentido de los niños problema (...)».* Críticas y limitaciones que retomará en estudios posteriores para reafirmar la validez para *«la comprensión de la vida real en las escenas sociales»* (Mc Dermott y Hood, 1978, 245).

Si incluso, como señalaba Goffman, en las situaciones más cotidianas, rutinarias y normalizadas se plantea todo un juego interpretativo dramático, cuánto más en las aulas donde la diversidad individual y cultural de alumnos y maestros se conjuga con la complejidad del propio marco institucional. Para Mc Dermott, la solución, posteriormente tan divulgada, reside en la transformación de las estructuras culturales de la Escuela para que conlleven una inclinación hacia «estrategias verbales» en particular y comunicativas en general, más eficientes: *«Generalmente, los enseñantes hacen uso del lenguaje para dirigir a los alumnos en sus tareas de aprendizaje. De ahí que lo importante en las estrategias verbales usadas por los enseñantes es, sobre todo, si tales estrategias tienen un sentido para los alumnos»* (Mc Dermott, *op. cit.*, 205).

Mc Dermott (*op. cit.*, 210-211) concluye con una cuestión abierta que los futuros estudios etnográficos habrán de resolver, la clarificación del marco institucional: *«(...) Si no obtenemos un mayor control sobre los contextos institucionales que compartimos con los niños, podemos reducir nuestras expectativas respecto al hecho de que las escuelas deban funcionar como fuerzas de una sólida transformación social; si no logramos controlar las peculiaridades de nuestra vida institucional es ridículo pensar que podremos dirigir fácilmente la vida institucional (...)».*

El «control del marco institucional» pasa por distintas actuaciones paralelas. En primer lugar, por la propia clarificación del marco institucional y en evidente relación con una perspectiva socio-crítica de la Institución Escolar. En segundo lugar, con la aceptación de la tan cacareada pluralidad cultural en dos niveles: en cuanto a una interacción didáctica que se base, en pie de igualdad, en la diversidad cultural de los miembros de la Institución; y además, en la aceptación de la propia diversidad en la configuración cultural de cada una de las escuelas, respecto a las otras, con la cultura escolar. Estas cuestiones introducen los modelos culturalistas que se tratarán en epígrafes posteriores.

El afianzamiento de los etnógrafos interaccionistas

Las referencias realizadas hasta el momento, sin ser actuales, reflejan una constante mantenida por los modelos simbólicos y, en particular, por el interaccionismo simbólico como fundamentante de su aplicación a la interpretación de las organizaciones sociales y escolares. Empieza a ser acuñado el término «etnógrafo interaccionista»[202], que recoge esta consonancia teórica y explicativa, a la vez que metodológica e investigadora. Las diferentes aportaciones de P. Woods han sido decisivas[203].

La investigación de Vásquez y Martínez (1996) sobre «la socialización en la escuela» es una buena muestra de estudios etnográficos e interaccionistas a la vez. Se trata de un estudio comparado internacional sobre los procesos de socialización de dos grupos marginales: unos niños sordos en España e hijos de emigrantes escolarizados en Francia. Aparentemente, el tema no es propio de los estudios etnográficos al uso, al introducir un componente comparativo. Sin embargo, tanto la metodología utilizada, como el propio resultado de la investigación, abre una vía novedosa por comparativa, europea, interdisciplinar e internacional, que alcanza un alto nivel explicativo, una descripción «densa» del fenómeno común de la socialización escolar en diferentes culturas.

Es una muestra representativa de la reconceptualización del interaccionismo ante la evolución de una posición behaviorista de origen, a la perspectiva etnográfica: «*La perspectiva interaccionista concibe una integración entre el individuo y los medios sociales donde evoluciona. Destaca también las dinámicas que entran en juego porque no se debe imaginar un medio social estático, sino individuos que, en el curso de sus interacciones más o menos estructuradas u organizadas, constituyen ese medio social. Sin embargo, los actores implicados en ese medio social, al participar activamente en él, están imprimiendo su huella personal; en otras palabras, están modificándolo en cuanto grupo (...). Esta perspectiva se puede organizar en círculos concéntricos que, partiendo por ejemplo de la sala de clases, puedan integrarla en sus contextos sucesivos: el análisis de los colectivos a los que pertenecen las poblaciones estudiadas, el estudio del establecimiento y del sistema educacional del país donde se encuentra la escuela, el estudio socio-histórico del barrio, el análisis de las principales tendencias sociales (...). Por último, en el mismo orden de ideas, pensamos que el interaccionismo permite construir una estructura sociológica que pueda incluir los movimientos sociales (efectos de las políticas, económicas, procesos de urbanización, luchas de clases y de fracciones de clases, políticas de inmigración, historia política reciente de los países de origen de las poblaciones emigrantes (...) que constituyen la trama donde se materializan los procesos estudiados. En fin (...), los diferentes elementos de esta perspectiva se amarran entre sí, de manera que el interaccionismo, en cuanto dinámica relacional e interpretación del "cómo suceden los procesos", se integra en el concepto de socialización (...)*» (Vásquez y Martínez, *op. cit.*, 46-48).

---

[202] Pueden consultarse a través de Internet los archivos de la lista de distribución ETNOEDU, residente en el CSIC (RedIris), http://www.rediris.es/info/list/etnoedu.html. Véanse, si se prefiere, las referencias bibliográficas finales.

[203] El tema es determinante del desarrollo de los modelos simbólicos, si bien éste no es el lugar más apropiado para su tratamiento. Véase, si se quiere, Sabirón (en prensa).

Cuando se plantea el desarrollo de la teoría sobre organizaciones escolares a partir de los modelos simbólicos, se está aplicando o, cuando menos, iniciando un concepto de la interacción afín al señalado en la larga, por necesidad y por placer, cita anterior. La posibilidad de analizar una organización escolar tanto desde sus múltiples naturalezas (sistémicas o fenomenológicas) como encuadradas en los diferentes contextos que dan sentido a una de sus funciones clave, la socialización de sus miembros, es digna de tenerse en cuenta.

Otra de las muestras no menos reveladora por el tema, y relevante para el desarrollo de los modelos simbólicos, es el replanteamiento de la figura de Freinet (*sic*) que realiza Boumard (1996, 1997).

«*La mirada etnográfica define una posición y no solamente una técnica. Pero esta posición en sí supone una concepción de la realidad tal y como la presenta el interaccionismo simbólico. Lo real no está predefinido. A través de la noción de definición de la situación, se impone la idea de que son los actores quienes definen la situación en la que se encuentran. Los roles de los actores que parecen prescritos por la sociedad (cuestión particularmente evidente en el caso de la escuela) son, de hecho, construidos en la relación con el sentido que se les da en las diferentes situaciones que contribuyen a elaborar (...). Lejos del debate clásico entre pedagogía y militantismo, que reduce a Freinet a simple inventor de técnicas o a un revolucionario de la educación a pie de obra, la aproximación etnográfica permite situarle en el debate epistemológico actual. Se puede comprender así a Freinet mostrando a los actores produciendo ellos mismos, en el interior, el sentido de su propia socialización, negociando la interpretación de esta elaboración interna con el exterior (...)*» (Boumard, 1997, s/pág.).

Los modelos simbólicos, los modelos culturalistas, la Escuela de Chicago o los principios del interaccionismo simbólico —continúese la relación si se quiere— pueden ofrecer, como queda patente, distintas explicaciones reales de las organizaciones escolares y diferentes a las existentes tanto desde las posiciones y modelos vistos en los primeros capítulos, como en el propio replanteamiento de los que nos ocupan, a la vista de las más recientes perspectivas de desarrollo.

Síntesis de las aportaciones y limitaciones de los modelos simbólicos aplicados a organizaciones escolares

La relatividad de la entidad teórica de los modelos simbólicos aplicados a organizaciones escolares

La valoración de las aportaciones y limitaciones más sustantivas de los modelos simbólicos afectan tanto a los contenidos («matriz disciplinar» de la Organización Escolar, si se quiere), como a la preocupación —ocupación para ser más veraces— de la

«comunidad de científicos» dedicados al estudio de las organizaciones escolares. Este segundo componente es siempre el de más delicado tratamiento y en el que la forma, por su proximidad con lo escolar, es crucial. Conviene, pues, diferenciar de la valoración de la influencia de los modelos simbólicos en el conocimiento sobre las organizaciones escolares la opinión sobre los saberes que la comunidad está primando, es decir, haciendo públicos o publicando[204]. Con brevedad: los modelos simbólicos y el cambio de cosmovisión que implicaban han supuesto un revulsivo en nuestra comunidad, pero nada más. Es decir, la reacción no se ha producido todavía. Todos anunciamos la «necesidad de», pero se siguen manteniendo revisiones de la Organización Escolar que no superan la clasificación empresarializada de los distintos elementos que componen la organización en cuestión[205]. El cambio que debía suponer el desarrollo de los modelos simbólicos aplicados a la interpretación de las organizaciones escolares sigue siendo un avance anunciado, pero un objeto escasamente investigado y una perspectiva insuficientemente desarrollada. ¿Por qué razón?; ¿por la propia inercia de los estudiosos formados y habituados a otros modos de investigar?; ¿o por la propia naturaleza de origen en los modelos simbólicos?

Recuérdese, se concluía en páginas anteriores la exposición del interaccionismo simbólico con un *desideratum*; en el futuro, se decía, estos principios aplicados reflejarán la compleja realidad escolar. Y una duda, ¿reflejarán o intentarán reflejar?: retómese esta cuestión. Es decir, ¿están los modelos simbólicos en disposición de producir conocimiento sobre las organizaciones escolares o necesitan de una mayor voluntad y de un desarrollo y ajuste mejor de los modos, procedimientos e instrumentos de investigación que permitan, posteriormente, la producción de conocimiento efectivo sobre las organizaciones escolares como objeto de estudio?

Se habrá reparado en cómo, desde los primeros párrafos de este capítulo, hay una constante imbricación entre la teoría fundamentante, las bases conceptuales de los modelos simbólicos y los modos de producción de nuevo conocimiento. Con mayor concreción, esta interdependencia se ha manifestado consustancial en el interaccionismo simbólico hasta el punto de plantear la duda sobre su sentido teórico explicativo o metodológico de investigación.

La utilización del interaccionismo simbólico como teoría fundamentante de los modelos simbólicos está por desarrollar. El interaccionismo simbólico en sí carece de una exhaustiva fundamentación teórica consecuencia tanto de sus propios presupuestos de partida, como de su todavía escaso desarrollo en la aplicación a organizaciones sociales y escolares. Las explicaciones científicas que brindan este tipo de estudios está circunscrita en exceso a un saber local, particular, a la singularidad de una mal entendida concreción organizativa única e irrepetible que responde a una tergiversación, precisamente, de las bases conceptuales de partida. La explicación que un «estudio de caso» puede brindar sobre, por ejemplo, los mecanismos de rutinización

---

[204] Es éste un tema recurrente. Me remito a los apartados finales.

[205] Un solo ejemplo: los comentarios sugeridos por Blumer o Goffman que exponían al tratar sus respectivas aportaciones prometían un fuerte bagaje explicativo de los modelos simbólicos, ya disponible... Pues no es del todo cierto.

escolar ante la arbitrariedad en la aplicación de las normas no han de ser necesariamente exclusivos de cada organización escolar en particular. El oficio, el rol, el papel de maestro y alumno, la mediatización sistémica sobre la originalidad organizativa, ofrecen un cúmulo de características comunes a todas las organizaciones escolares. El hecho de que la explicación parta de lo particular (especificidad de cada organización escolar) no implica necesariamente una imposibilidad de generalizar la explicación a los comunes del conjunto de las organizaciones escolares dependientes de un mismo sistema educativo. El valor de la teorización tiende a reducirse porque a las interpretaciones se les achaca la falta de extrapolación a otros contextos similares, pero esta limitación es y seguirá siendo arbitraria en tanto en cuanto no se permita a los modelos simbólicos la demostración de su capacidad para establecer tipologías organizativas a partir de las explicaciones simbólicas.

En el análisis de las organizaciones escolares, los modelos simbólicos son, sin embargo, doblemente deficitarios: de una parte, las limitaciones señaladas; de otra, la todavía no suficientemente considerada naturaleza simbólica de las organizaciones escolares, por ser organizaciones sociales, pero también por depender de unas funciones sistémicas de naturaleza ideológica y, en consecuencia, con gran profusión de significados propios que, únicamente, tienen sentido institucional y socializador: los mitos, las creencias, los rituales, siguen siendo citados como básicos en la trama simbólica de las organizaciones escolares, pero desde que se insinuaron con fuerza, a principios de los años setenta, treinta años después, se sigue careciendo de las investigaciones y del conocimiento acumulado mínimo que permita ofrecer explicaciones científicas. El mito no se explica porque otro mito científico y sociológico impide interpretar determinados fenómenos organizativos escolares que no son sino fabulaciones que sostienen la propia existencia de la Institución y dejan a buen recaudo la posible explicación real de las funciones que cumple y del cómo se desempeñan.

Una metodología de análisis de «caso» en organizaciones escolares

El aporte de conocimiento de los modelos simbólicos sigue siendo, sin embargo y pese a la limitación impuesta por la comunidad, altamente determinante en tres ámbitos de progreso distintos: el primero de ellos rebate las dudas anteriores, por tratarse de una aportación metodológica[206].

En primer término, pues, los modelos simbólicos operativizan el cambio de perspectiva paradigmática. La red conceptual del interaccionismo simbólico aplicada al estudio de grupos sociales está permitiendo adecuar progresivamente los métodos de investigación etnográfica a la explicación de las organizaciones sociales. La dependencia de los saberes propios sobre organizaciones escolares de la teoría de la organización empresarial cede así en beneficio de referentes más próximos a la especificidad de su objeto de estudio: de la estructura empresarial a la estructura grupal en un marco

[206] Véase una buena muestra en Cassell y Symon (1994).

institucional. Ahora bien, el cambio en la perspectiva no ha conllevado el cambio en la cosmovisión. El cambio en la cosmovisión exige del investigador un cierto grado de implicación y de toma de posición ideológica o, al menos, de clarificación de sus presupuestos de partida ante el objeto de investigación. La aplicación de los modelos simbólicos exige una contextualización en el marco institucional de la Escuela que, a su vez, tiene para el investigador la misma exigencia que, por ejemplo, tuvo en su momento el cambio metodológico provocado en los primeros sociólogos de la Escuela de Chicago y el reconocimiento de la posibilidad de extraer conocimiento científico sobre y del «saber vulgar». En tanto en cuanto este cambio no se dé, seguirá proliferando un saber novelado realizado por investigadores venidos a escritores menores que extraerán fantasía de alegres «informes etnográficos». La limitación está, pues, en la implementación en la comunidad científica, más por defecto que por intereses, y no sólo en los recursos conceptuales y metodológicos disponibles. No es sostenible la negación del carácter científico de explicaciones mediatizadas por la perspectiva de análisis del investigador. La investigación en Ciencias Sociales termina siendo más fundamentalista que las Ciencias Físicas, en pleno periodo de nuevas exploraciones, dudas y explicación, incluso, del «caos». Es paradógico, irónico a la vez y lesivo por las consecuencias que acarrea, que en la teorización sobre organizaciones escolares se admita una naturaleza y funciones ideológicas, y se niegue la posibilidad de dar razón también ideológica del cómo se aplican.

La definición negociada de las organizaciones escolares

En segundo lugar, los modelos simbólicos están en el primer escalón del imperativo interpretativo regido por la razón comunicativa. La interpretación supera la explicación simbólica de la interacción cuando considera las interacciones en grupos sociales como comunicación y, consecuentemente, como interacciones contextualizadas en un referente organizativo y cultural determinado. La interpretación y el uso de la ambigüedad, de los símbolos, de los mitos, ritos y ceremonias, de las normas; en definitiva, de la representación y de la apariencia en el comportamiento de los miembros y en la acción organizativa, la interpretación del fenómeno escolar se realiza en el referente cultural en el que se produce. Los modelos simbólicos aportan información a interpretar juntamente con los modelos culturalistas, que se expondrán a continuación. El continuo seguirá con una tercera necesidad: la de establecer los criterios interpretativos. La valoración de los modelos socio-críticos ofrecerán una posibilidad. No anticipemos por el momento más complejidad al tema; conviene ilustrar primero esta sustantiva aportación de los modelos simbólicos.

En esencia, las organizaciones escolares, consideradas bien desde la función social educativa, emérita, bien por su propia dinámica de funcionamiento interno, es eminentemente comunicativa, pero responde a un tipo muy particular y concreto de comunicación: la comunicación entre personas, representadas en roles, en el seno de una institución y sin una finalidad necesariamente definida en todo acto comunicativo, no tanto como intercambio entre unos y otros, sino como regulación entre emisor y receptor.

La indefinición operativa de la función educativa y de las subsecuentes integración social, reproducción cultural y socialización, a través incluso de las actividades propiamente instructivas, hace que la interpretación que hagan los miembros de cada organización escolar sea definitoria. A la vez, la herencia histórica del sistema educativo de una determinada civilización y cultura impregna y restringe, coloniza incluso, esa interpretación en un sentido unificador. Los «símbolos significantes» singulares de las organizaciones escolares vehiculan los registros necesarios para dotar de sentido a las acciones escolares. El ámbito privilegiado en el que se manifiestan estas condiciones institucionales es el aula. Los estudios, dentro de los modelos simbólicos, de la interacción didáctica clarifican estos aspectos. Sin embargo, quedan pendientes de desarrollo dos nuevos ámbitos esbozados igualmente por los modelos simbólicos.

El binomio [acción + significado] en una organización escolar es un ámbito de estudio relevante. Las acciones escolares, el sentido y los significados no responden tanto a un «significado intersubjetivo» y compartido, sino a un sentido y a un significado «negociado». Es decir, la compleja realidad organizativa impone un proceso comunicativo ante el que caben dos opciones teóricas:

- entender que las acciones, sentido y significados escolares son el resultado de la reflexión, discusión y acuerdos compartidos por todos los miembros de la organización;
- entender que son fruto de la negociación entre unos grupos o miembros de la organización y otros.

Frente a la explicación filosófica de Acción Comunicativa[207] (acuerdos intersubjetivos), la explicación científica más plausible de la práctica organizativa es la segunda, ofrecida por los modelos simbólicos (negociación). He aquí otra de las aportaciones relevantes de estos modelos. Las organizaciones escolares son organizaciones negociadas. Las estrategias de negociación son susceptibles de análisis desde los modelos culturalistas, pero los modelos simbólicos clarifican componentes no menos explicativos en intersecciones entre:

- las personas, la condición de miembros, el estatus jerárquico que ocupan, la posición de privilegio o desventaja (con el poder añadido o la función «cabeza de turco», si se quiere);
- los discursos variados que se utilizan según la posición y el momento organizativo que ocupan las distintas partes cuando defienden hipotéticos intereses explícitos u ocultos;
- el mantenimiento formal de ajuste a las normas internas de la organización e, igualmente, a la normativa vigente;
- la actualización (la innovación, la contextualización), la modernización, incluso, de las formas, con el ajuste a los supuestos nuevos estados de la sociedad y grupos sociales, a la «clientela» de la organización, sin perder el referente de la continuidad, sostén de esa misma sociedad;

---

[207] Véanse los apartados dedicados a la Teoría Crítica (*infra*).

- la explotación de las organizaciones escolares por parte de los grupos de presión más fuertes en cada momento, situación y circunstancias.

Y, para el conjunto de las intersecciones, las organizaciones escolares han ido desarrollando a lo largo del proceso histórico de institucionalización y disponen, para cada caso, de los recursos convenientes:

- La manipulación afectiva, con apariencia patológica en ocasiones, que recurre eternamente al hecho de ser personas los alumnos y persona el profesor: amiguismos y paternalismos pueden suponer estrategias de gestión y control organizativos eficaces.
- La indefinición consciente de los productos y metas escolares, junto con la siempre reiterada complejidad e inconcreción de los procesos, permite la utilización de distintos discursos, demagógicos o pragmáticos, según convenga. Toda decisión o paralización organizativas encontrarán su discurso justificativo.
- Los rituales permiten siempre el cumplimiento tanto de la normativa vigente, como de las normas establecidas por cada establecimiento escolar, a la vez que un nuevo ritual se afianza, el que corresponde al ceremonial de la permanente innovación, mejora o, si se quiere, «calidad». Basta con que una acción tradicional aparente una forma novedosa para que lo establecido se valore como loable innovación organizativa.
- En último término, dado que las contraprestaciones de los miembros de una organización escolar son tan etéreas (la nómina y las notas no son suficientemente motivadoras), a los miembros de una organización escolar se les permite ejercer juegos de poder aparente. Maniobras, confabulaciones o conspiraciones para detentar algún rango de autoridad (dirección, por ejemplo) o disponer de una mejor situación (horarios, recursos didácticos, etc.) vivifican luchas internas que, como máximo, suponen algún privilegio personal pero que, a la vista de los modelos simbólicos, no son sino puros «dramatismos» infantilizados, juegos de rol, de profesores, alumnos... y de toda la retahíla de miembros implicados directa o indirectamente en una organización escolar.

Los modelos simbólicos redefinen las organizaciones escolares utilizando términos conocidos, pero con sentidos particulares: la acción comunicativa se reduce a acción negociada carente de repercusión fuera del propio aprendizaje escolar del alumnado. El andamiaje que sostiene a las organizaciones escolares es pura tramoya escénica con una única salvedad: los actores principales, el profesorado, representan su papel con tal dedicación que incluso no son conscientes de su teatralidad. Son actores excelentes.

Resta señalar como aportación de los modelos simbólicos pendiente de desarrollo la aplicación de sus presupuestos al resto de las instancias organizativas e institucionales del sistema educativo. Dicho de otro modo, sustitúyase organización escolar por gabinete del Ministerio de Educación, Consejería de Educación o instancia de decisión política en materia educativa que se quiera, y el «juego» negociador, probablemente, se mantendrá.

J

Modelos Culturalistas

La aplicación de los modelos culturalistas por la teoría de la Organización representa una clara muestra de confusionismo y vaguedad terminológica, conceptual y teórica en el ámbito de las Ciencias Sociales. En Organización Escolar, en particular, siguiendo con una constante asunción irreflexiva de cuantos modelos se experimentan en el mundo económico y empresarial, confusionismo, vaguedad y ambigüedad se agravan.

En primer término, porque el constructo experimental «clima», con su demostrado origen y utilidad eficientista por los modelos positivistas de Recursos Humanos, evoluciona hacia el constructo «cultura». La evolución es terminológica, adaptada a las nuevas formas, pero manteniéndose constante finalidad e intereses. La cultura, con un origen descriptivo e interpretativo, antropológico, sociológico, etnográfico, se tergiversa en formulaciones organizativas límite del tipo «cultura de la eficacia». En el capítulo anterior se expusieron los presupuestos del «clima escolar». Los modelos culturalistas aplicados a organizaciones escolares desarrollan, en sentido estricto, los presupuestos deudores de la antropología cultural.

En segundo término, porque, so pretexto de simplificar la explicación y facilitar la comprensión del funcionamiento de las organizaciones, el lenguaje metafórico incurría en malversaciones semejantes. La metáfora, en el sentido ya tratado, no es una explicación teórica; la metáfora es un recurso lingüístico que facilita la expresión de la explicación teórica. La metáfora no es el modelo, es una explicación limitada de la reducción de la complejidad efectuada por el propio modelo organizativo. La metáfora no explica, en definitiva, la realidad, sino que explica parcialmente el contenido del modelo. El abuso de metáforas culturales, como se puso de manifiesto en su momento, ha sido ostensible. La repercusión en Organización Escolar ha sido y sigue siendo determinante y disciplinarmente perniciosa. La Organización Escolar, dada, por su propio origen pragmático, a cierta ligereza teórica, encontró en las metáforas organizativas el recurso ideal para los saberes novelados. En el tratamiento de los modelos culturalistas no se recurre al lenguaje metafórico.

Unas y otras razones son, por último, copartícipes de la desnaturalización interesada de la teoría en un entorno economicista instalado cómodamente en el discurso de la desideologización, la caída de las ideologías, la crisis e inviabilidad aparente del Estado del Bienestar, la privatización de los servicios sociales, la rentabilidad financiera y no social de los servicios, etc., etc.

El interés y el sentido de la exposición, revisión y reelaboración de los modelos culturalistas es, pues, doble: de una parte, la clarificación terminológica y conceptual y, de otra, la toma de posición ante el imperativo interpretativo, desde la que enunciar una propuesta reconstructiva de la «cultura escolar» que permita enjuiciar la interpretación de la información proporcionada por los modelos simbólicos. El contenido de este apartado y del siguiente incluyen, en consecuencia, la exposición y riesgos del lenguaje metafórico y pseudo-culturalista y el desarrollo de un modelo organizativo efectivamente culturalista al unísono de los modelos simbólicos.

Los riesgos señalados en relación con los, en puridad, modelos simbólicos se agravan con los modelos culturalistas. Se agravan porque, en contenido, cabe entablar una discusión epistemológica sobre si un término tan polivalente como el de «cultura», un concepto tan difuso como el de «cultura escolar», presentado en un lenguaje «metafórico» en la mayoría de las ocasiones, puede entenderse como «modelo».

Se agrava porque, como se indicará en su momento, la «cultura de la escuela» corre el mismo riesgo que la «cultura de la hamburguesa» o, en términos más disciplinares, se corre el riesgo de hacer realidad la premonición de Lichtenberg (en Finkielkraut, 1988, 86) cuando doscientos años atrás afirmaba: *«Hoy se intenta por todas partes extender el saber, ¿quién sabe si dentro de unos siglos no existirán universidades para restablecer la antigua ignorancia?»*; en nuestro caso colectivo, en una sólida opinión de Finkielkraut, con la «cultura zombi» postmoderna, simplismo telemático incluido (Stohl, 1995).

Pero se agrava además por una tercera razón particular de nuestro contexto. En primer término, una rápida ojeada a la literatura al uso demuestra la toma académica de la «cultura» en el marco de la Organización Escolar. Inclusión en principio acertada en una transmisión académica inicial para la formación en gestión organizativa de los primeros niveles, pero sin que se reduzca el saber sobre organizaciones escolares a los contenidos docentes de asignaturas derivadas de las disciplinas implicadas. Así pues, se necesita, primero, un desarrollo paralelo y en profundidad en la investigación y teorización, desde la contextualización en la realidad institucional y no desde las limitaciones de la rígida traducción de imágenes y textos culturales. En segundo término, no se puede reducir la «cultura escolar» a una simple herramienta de interpretación, desnaturalizando de nuevo la posición ideológica que implica en la reflexión educativa y en la innovación escolar.

No obstante, iniciar los «modelos culturalistas» con las limitaciones señaladas puede inducir a error. Pese a los riesgos y limitaciones, el potencial que encierran las aproximaciones culturalistas para el desarrollo teórico de la Organización Escolar, para la apertura metodológica y conceptual de la investigación propia de la Organización Escolar, para, en definitiva, la reconstrucción de la Organización Escolar, la generación de conocimiento propio y la explicación de la práctica escolar, es razonablemente alto. Las definiciones, estudios e investigaciones de Erickson, Schein, Deal, Kennedy o Codd —entre otros—, son dignos representantes de las cuestiones enunciadas en esta valoración inicial[208].

Por estas razones, el esquema expositivo de los modelos culturalistas difiere del

[208] Me remito a los apartados siguientes.

resto. Problematización del «saber teórico» sobre organizaciones escolares del que se deriva, de una parte, la evidencia de una inevitable explicación interdisciplinar que utiliza un concepto de «cultura escolar» definido; de otra, la diferenciación del concepto de «cultura» desarrollado por los modelos culturalistas con una finalidad explicativa, interpretativa y valorativa, de otros usos manipuladores y eficientistas de la «cultura» rentabilizada como estrategia de intervención sobre los recursos humanos.

El enunciado del problema

La Organización Escolar entendida como «conjunto de saberes»[209] se ha caracterizado demasiado a menudo por hacer suyas, de manera artificiosa, teorías y prácticas procedentes de ámbitos ajenos a las instituciones educativas. Un ejemplo preclaro, repetido hasta la saciedad, lo constituye la traslación categórica de los modelos empresariales a las organizaciones escolares. Sin embargo, y a pesar de ser repelidos en las prácticas organizativas efectivas, persisten en versiones teóricas y técnicas, más o menos renovadas y novedosas, pero que mantienen los principios finalistas, ideológicos y metodológicos, eficientistas, conservadores y cuantitativistas. Con el tratamiento actual de la «cultura escolar» se reincide, una vez más y como se viene señalando, en idéntico error: la aplicación acrítica e indiscriminada de un «desarrollo organizativo» que, propuesto por agentes externos como estrategia de cambio e innovación escolar, rentabiliza la intervención sobre la «cultura escolar» en intereses no necesariamente acordes a los de los miembros de la propia organización, sino a la «eficacia» institucional[210]. La finalidad de este apartado, y del hipotético desarrollo de los modelos culturalistas, es colaborar en la clarificación conceptual del término «cultura escolar» y en su posterior aplicación analítica e interpretativa en modelos organizativos propios[211], interesados en la mejora efectiva, escolar y social, de las instituciones educativas a partir de la clarificación «negociada» de las organizaciones escolares.

La manida ambigüedad terminológica y vaguedad conceptual a la que se alude para justificar la necesidad de precisar el lenguaje científico —en la teoría de la Organización en particular y en el conjunto de las Ciencias Sociales— se revela insoslayable en el tema de la cultura escolar por sobradas razones. En primer término, por la doble complejidad en (a) el origen antropológico del concepto de cultura y (b) en la naturale-

---

[209] Véase la definición de Organización Escolar propuesta en el capítulo final.

[210] Véanse, por ejemplo, las actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar (Sevilla, diciembre de 1992).

[211] El estado de la cuestión se presentó, inicialmente, en un primer informe de investigación, financiado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza, en el «XIV° Congrès de l'AISLF» (Lyon, Francia, julio, 1992).

za del fenómeno escolar. En segundo lugar, por la disparidad y contradicción en el uso del concepto de «cultura escolar» en la teoría de la Organización: cultura se reduce (c) a organización empresarial, (d) a clima en las relaciones formales y/o informales, (e) a criterio de selección de contenidos en diseños curriculares, (f) a herencia de grupos sociales organizados...

El constructo «cultura escolar» se circunscribe a variable residual, a «cajón de sastre», o se hipostasía a lo holístico. En esta última posición de moda, la cultura es el todo organizativo. En ambos extremos, por reducción o por extensión, la inutilidad analítica es manifiesta: *«Se compara la cultura a una de esas "manchas de tinta" en las que cada uno ve lo que quiere ver»* (Hampden-Turner, 1992, 9). La conceptualización de la «cultura escolar», entendida desde la autonomía y particularidad de la teoría de la Organización, en primer lugar, para, en un segundo paso operativo, incardinarla en esquemas explicativos, parece razonable. La aproximación interdisciplinar, cómo no, se impone —el concepto de cultura escolar permite reinterpretar los fenómenos organizativos—, pero, a la vez, es insuficiente; en el mejor de los supuestos, el concepto de cultura es restrictivo, desconsidera componentes organizativos decisivos. Una muestra significativa de esta última limitación en nuestro contexto es la evolución habida en el uso —y abuso— de los términos «clima» y «cultura», expuestos con acierto por Lorenzo (1993).

Considérense las siguientes afirmaciones:

1.a Las organizaciones sociales tienen, entre otras variables, un clima que responde a una tipología generalizable.

1.b Las organizaciones sociales se caracterizan principalmente por un clima particular.

2.a Las organizaciones sociales tienen, entre otras dimensiones, una cultura que responde a una tipología generalizable.

2.b Las organizaciones sociales son cultura.

La evolución varía de Coleman a Edmonds, pero el interés por la eficacia se mantiene. La evolución varía igualmente de una organización empresarial dura, en escasas ocasiones aplicada, a elaboraciones teóricas avanzadas (*verbi gratia,* con estrategias de investigación/acción incluidas), pero el interés, también en la aplicación en la práctica organizativa escolar, sigue sin quedar explícito y el potencial explicativo severamente limitado.

La evidencia de una aproximación epistemológica interdisciplinar

En una primera aproximación interdisciplinar, sociológica y pedagógica, cabe diferenciar tres conceptos concomitantes: cultura, cultura educativa y cultura escolar, por

paralelismo con la teoría de la Organización cuando se distingue entre «cultura»[212], «cultura empresarial» y «cultura organizativa».

Baudoux (1990a, n.1, 48) justifica, de una parte, el paralelismo, a la vez que, de otra, llama la atención sobre un doble salto mortal, a evitar, en el estudio de la cultura escolar desde la teoría de la Organización: 1.º) *La reducción de la complejidad institucional de la organización escolar a esquemas exclusivamente empresariales;* 2.º) *la imposición de esquemas norteamericanos —extraños, en cierto modo, a la historia europea— en el estudio de un ámbito que necesariamente, y en la más pura tradición antropológica, se ha de contextualizar hasta el nivel particular del caso.* Estos dos riesgos se evitan aplicando un principio organizativo conocido: diferenciando distintos niveles culturales (cultura y cultura educativa), para integrar los rasgos en un constructo final delimitado (cultura escolar).

«Cultura empresarial» y «cultura organizativa» distinguen dos niveles distintos. El primero, más general, cuando se refiere a las características comunes a todas las organizaciones empresariales o a los rasgos distintivos de una organización empresarial en su conjunto. El segundo, si pretende reflejar los atributos particulares de una organización determinada. En cierto modo, en la teoría de la Organización se repiten los enfoques macro y micro. Por ejemplo, cuando Ouchi o Pascale y Athos trasladan la filosofía oriental a las organizaciones empresariales occidentales, o cuando Peters y Waterman venden las «empresas excelentes», etc., se refieren a «cultura empresarial». El «desarrollo organizativo» de Gagnon o la intervención en los estilos de liderazgo de Schein utilizan técnicas próximas a cada empresa (factoría) determinada y, por lo tanto, a la «cultura organizativa».

Aplicada la distinción a las organizaciones escolares, se obtiene algo tan elemental como lo siguiente:

1.º Una «cultura» genérica a la sociedad en la que la organización escolar se inserta y la sufraga (cultura/sociedad).

2.º Una cultura particular del sistema educativo (cultura educativa).

3.º La cultura específica de un centro docente determinado, de una organización escolar en particular, a denominar, *sensu stricto,* cultura escolar.

Dada la disparidad de corrientes y enfoques en cada uno de los niveles, se precisa reflejar la opción, el marco ideológico y teórico relativo a (1) y (2) (cultura y cultura educativa) que avale la definición de (3) «cultura escolar». Ahora bien, esta distinción en tres niveles de concreción no presupone, en absoluto, una distinción tajante. Los tres niveles constituyen un continuo cultural que se manifiesta en distintas situaciones organizativas. Es la diversificación metodológica la que permite la diferenciación en el análisis de la cultura escolar particular de una organización dada.

En este sentido, se repite lo referido a los modelos simbólicos, *las aportaciones metodológicas cualitativas en el estudio de la «cultura» son altamente pertinentes: «Uno de los medios más sencillos de conocer una cultura es, sencillamente, observar (...)*

---

[212] Con independencia, por el momento, de su adscripción a una teoría antropológica determinada.

como si fuéramos extranjeros» (Morgan, 1990, 131). Esta aproximación metodológica permite la descripción[213], la interpretación, de ser más precisos, de una cultura entendida en los términos de construcción intersubjetiva de la realidad y atribución de significado cultural[214].

El impacto de la antropología en la teoría de la Organización a través del concepto de cultura

Es difícil, y quizá improcedente en este capítulo, la revisión de las distintas versiones funcionalistas, simbólicas o dialécticas que, desde la Antropología Social o desde la Antropología Cultural, desde Tylor a Goodenough, se han podido formular (Kahn, 1975; Rossi y O'Higgins, 1981). Pero es necesario al menos citarlas si se trata de proponer una opción conceptual definida de «cultura» e, inevitablemente, reduccionista en el enfoque organizativo y antropológico. La tipología aportada por Baudoux (1990b), en la que se relaciona la tradición antropológica con la teoría de la Organización, o la compilación de acotaciones para un estudio interpretativo, comunicativo y cultural de las organizaciones (Putnam y Pacanowsky, 1984, por ejemplo), son dos buenas muestras de esta cuestión.

Para Dupuis (en Chanlat *et al.*, 1990), de vuelta a nuestro ámbito organizativo, existen tres aproximaciones a la cultura desde la antropología vista por la teoría de la Organización:

1.ª La cultura como una característica de la organización. Se reduce cultura a una variable más de la organización, con una visión instrumental.

2.ª La cultura como sistema estructurador de la organización. O hacia la búsqueda de «la» cultura organizativa ideal.

3.ª Una tercera alternativa, superadora, que, partiendo de la antropología, intenta comprender y explicar los diferentes aspectos de la vida organizativa desde una perspectiva culturalista.

Esta última posición es la que retomarán los modelos organizativos culturalistas. En el tratamiento de la «cultura» en organizaciones escolares, se ha de asumir la segunda, esto es, la cultura como «sistema de ideas», en tanto que *la* «cultura educativa» marca, en gran medida, una «cultura escolar» en particular en cada organización escolar y, a la vez, la tercera, el método etnográfico, por las consecuencias metodológicas pertinentes a la comprensión de la organización. La organización entendida como «sistema de ideas» supone, una vez más, una perspectiva simbólica ante la cultura educativa y, por lo tanto, ante la organización escolar en su conjunto (Bormann, 1981; Page, 1990; Bredo, Henry y McDermott, 1990). La fenomenología, el interaccionismo simbólico o

---

[213] Considerada la cultura como elemento en la intervención organizativa, el uso de la metodología cualitativa es obligado.

[214] Me remito a la delimitación conceptual y operativa de la cultura escolar enunciada en los últimos apartados de este capítulo.

la descripción etnometodológica, agrupados bajo la denominación genérica de teoría *Simbólica* de la organización, permiten combinar unas y otras aportaciones, primero en los modelos simbólicos y, con mayor desarrollo explicativo, en los modelos culturalistas.

El concepto de «cultura», de interés en la articulación de los modelos culturalistas, conjuga la interpretación de aspectos o funciones de «reproducción cultural», encaminadas al mantenimiento y conservación social, junto con los aspectos o funciones de «integración social», como coadyuvante a la reproducción social; pero incluye, igualmente y de manera privilegiada, los aspectos o funciones dirigidas al mantenimiento del «mundo de la vida» (Schütz, 1987). La «cultura» conformaría y ofrecería así explicación de, entre otros componentes, las costumbres, las rutinas, las tradiciones, los supuestos comunicativos, los valores abstractos y las normas, al considerar el «mundo de vida» en relación con las funciones sistémicas.

La referencia a Alfred Schütz en la conceptualización de «cultura» necesita de una aclaración al margen, breve si se quiere, pero determinante para la fundamentación teórica de la cultura escolar. El concepto fenomenológico del «mundo de la vida» en Schütz responde a la vida cotidiana, al día a día, en el que los individuos actúan de manera no necesariamente consciente y rutinaria, dando por hecho la «reciprocidad de las perspectivas». Las consecuencias teóricas y metodológicas son evidentes e incuestionables[215]. Pero en el estudio de la «cultura», «educativa y escolar», el interés reside en dos aspectos particulares:

- Primero, permite la incorporación del conjunto de componentes (tradiciones, costumbres, etc.), considerados posteriormente en el concepto de cultura educativa y escolar, desde la especificidad de cada centro docente pero en su «vida ordinaria», que es la que, en definitiva, importa en la finalidad explicativa de los modelos culturalistas.
- Segundo, refuerza el protagonismo otorgado, en estos mismos procesos de análisis, a los «protagonistas», a los nativos en términos antropológicos, a los miembros de una organización escolar, frente a las elaboraciones teóricas de los supuestos «expertos» investigadores.

La teoría de la Organización aporta diferentes aproximaciones conceptuales a la cultura educativa

Las aportaciones básicas de la teoría de la Organización al concepto de cultura son, como se acaba de enunciar en los primeros párrafos del apartado anterior, tres:

1.ª una posición funcionalista, al instrumentalizarse la cultura como medio para el mantenimiento de un «orden normativo» en una determinada sociedad;

2.ª una segunda posición simbólica, que pretende explicar el ciclo comunicativo que supone la transmisión cultural;

---

[215] Véase el capítulo siguiente dedicado a «La Teoría Crítica, fundamentante en la reconstrucción de la organización escolar».

3.ª una tercera posición crítica, por cuanto intenta desvelar la «violencia simbólica» que supone todo proceso de transmisión cultural.

En cuanto a la primera, en los modelos derivados de la teoría *Racional, Estructural y Sistémica*, la cultura educativa es «orden normativo». La función es el mantenimiento de la estabilidad del sistema social a través de una «cultura» transmitida (heredada por herencia cultural) y aprendida (en los procesos de socialización) en el sistema educativo, a la vez que compartida, por necesidad, en las interacciones entre usuarios del mismo sistema. La teoría *de los Recursos Humanos*, en su conjunto, mantiene las mismas constantes. En abundantes restricciones del concepto de «cultura escolar» las referencias al «clima escolar», a la «cultura Z» o a la «excelencia», son permanentes. Y lo son porque, en cierto modo, el impulso actual, la moda quizá, por la «cultura escolar», es deudora de la teoría *de los Recursos Humanos*, pero sigue custodiando el mismo origen, finalidad e intereses funcionalistas y eficientistas. Es bien sabido y reiterado.

Con respecto a la segunda, la consideración de la «cultura educativa» en la teoría *Simbólica* de organizaciones escolares se detiene en la naturaleza interactiva de la misma. Interesa la «comunicación simbólica», tanto en sus «significados» como en los «valores». El lenguaje tiene aquí, sin duda, una relevancia máxima cuando se entiende como un poderoso instrumento de inculcación y elemento mediador de las interacciones. La cultura considerada desde esta perspectiva simbólica también «ordena», al igual que en el caso anterior, pero ordena las relaciones ante el supuesto caos que se produciría de no compartir un miembro los «símbolos» del grupo social. La cultura «determina» las interacciones sociales. Del mismo modo, la cultura también «se aprende», pero desarrollando la capacidad del individuo para predecir la conducta de los otros y ajustar la suya a esta expectativa aprendida. Existe una «diversidad cultural» y el proceso de socialización se produce en cada uno de los distintos contextos culturales en los que interactúa el individuo. En esta perspectiva importa, en la cultura del Sistema Educativo, el análisis de los mitos, los rituales, las ceremonias, las «culturas corporativas», los héroes, las expectativas, las tipologías culturales, etc., con un interés preferente primero por la clarificación y después por el cambio y la mejora social a través de la explicación en y de la cultura.

Las repercusiones en la cultura educativa son evidentes cuando se define la organización escolar como «escenarios de roles» en el que se descubren los procesos de interacción, el profesorado como grupo de referencia, el centro como marco institucional, la interacción entre iguales, las percepciones, las interpretaciones, las expectativas..., todo lo ya sabido (Séguin y Chanlat, 1987; Sparkes, 1991).

En relación con la tercera aportación, el concepto de «violencia simbólica»[216] en la definición de cultura entendida desde la teoría *Socio-crítica* es una definición próxima a la de poder social (Bates, 1987). Dicho de otro modo, cada «grupo social» tiene su interpretación particular de la cultura; el problema —situación habitual, por cierto— se plantea cuando el grupo poderoso impone su interpretación como la cultura dominan-

---

[216] Al concepto de «cultura» le sería aplicable la paradoja que Lemaître (1986, 131) analizaba en la doble naturaleza de la organización: *«Si la estructura es un entramado, es porque los actores pueden modificarla. Si pueden modificarla, no debería considerarse* a priori *como restrictiva».*

te, frente al resto de las culturas que, en lo sucesivo, se conceptuarán como subculturas y, sin remisión, inferiores. Explicación, sin duda, reduccionista pero comprensible. Todo ello en un proceso arbitrario, de «arbitrariedad cultural», que se objetiva, legitima y reproduce a través, entre otros, de un sistema principal, el Sistema Educativo.

La «violencia simbólica» se produce cuando se está forzando la transmisión e inculcación de la cultura dominante en el portador, en razón de su posición social de origen, de su capital cultural heredado, de una subcultura recibida. El Sistema Educativo legitima y reproduce la cultura oficial pero, ¿a través de qué mecanismos concretos?, ¿cómo se materializa, en particular, la «violencia simbólica» en la Institución Escolar? Esta cuestión es precisamente la que constituye el centro de interés para la cultura escolar desde el análisis de las organizaciones escolares, consideradas desde esta posición teórica y una de las cuestiones a aclarar por los modelos culturalistas. El «curriculum oculto», los códigos sociolingüísticos, los procesos de mediatización en la transmisión del conocimiento, los mecanismos de evaluación y el valor escolar diferencial, los libros de texto..., recuperan, a la vista de la «violencia simbólica», una relevancia decisiva.

En síntesis, la aproximación interdisciplinar al concepto de «cultura escolar» se realiza a través de un primer concepto, el de «cultura educativa», que refleja los componentes comunes a todo un sistema educativo dado. La descripción simbólica y la interpretación socio-crítica conforman el intento conceptualizador. Conviene, sin embargo, realizar dos precisiones más, y discutibles[217].

En primer término, se vuelve a plantear el problema no resuelto de la oposición entre los enfoques macro y microsociológicos en el análisis de la «cultura educativa». Sin embargo, pese a que, a través de la «cultura educativa», tampoco se resuelve esta limitación, la superación de los esquemas interpretativos de la «cultura educativa» próximos al «orden normativo», rescatando componentes del «curriculum oculto» (por ejemplo), impide mantener sentidos deterministas, excesivamente simplificadores, frente a la capacidad del profesorado para desvelar componentes «ocultos» y reflexionar, criticar y mediatizar en y desde la praxis escolar. Dicho de otro modo, la explicación, por ejemplo, de la «red escolar diferencial» ha de quedar restringida a la dualidad conocida [(Primaria/Profesional), (Secundaria/Superior)] de la primera formulación, ha de actualizarse en la doble red [Pública/Privada], o, a la vista de la cultura educativa, vendrá determinada por la interpretación que cada organización escolar, con independencia de la red a la que pertenezca, realice de la cultura.

En segundo término, queda pendiente el contraste necesario entre la aproximación simbólica y socio-crítica en la teoría de la Organización, con una cierta tradición sociológica que rescate la dimensión individual[218]. Es decir, la cultura educativa, ¿afecta del mismo modo, intensidad y sentido a los miembros de una misma organización escolar? Si no fuera así, ¿a qué otros factores, escolares o no, responden las diferencias?

---

[217] Precisiones que no dejan de ser un eufemismo. En definitiva, lo que cuestionan estas consideraciones son dos limitaciones importantes de la aproximación simbólica y política, rehuidas en demasiadas ocasiones.

[218] El modelo teórico de Jarniou (1981), en el que se desarrolla simultáneamente la «cultura», la «estructura» y las «prácticas», hace compatible teoría de la Organización y fundamentación sociológica.

En fin, la revisión, por ejemplo, de las prácticas evaluadoras escolares reflejan meridianamente estas dos cuestiones organizativas no resueltas (Guba y Lincoln, 1990; Sabirón, 1993).

La reducción a la cultura eficaz

«Lo eficaz es verdadero. Ahora bien, lo verdadero es justo. Luego, lo eficaz es justo».

Este auténtico sofisma del nuevo *«management»*, de la «optimización», de la «excelencia», de la «calidad total», que estructura la crítica interna de Le Mouël (1992) al eficientismo en la gerencia empresarial, contiene idéntico falso razonamiento aplicado a la «cultura (educativa y escolar) eficaz». El denominado movimiento de las «escuelas eficaces» trastocaba, de una parte, el origen antropológico, la interpretación sociológica y la adaptación pedagógica del concepto de «cultura (educativa y escolar)», a la vez que tergiversaba —una vez más— la aplicación de una estrategia de cambio empresarial duro y coyuntural a su parangón en el producto escolar.

El exhaustivo tratamiento de los modelos de eficacia y calidad, en el segundo capítulo, nos exime de mayores reincidencias expositivas. Este apartado es un simple recordatorio: *«Un clima o una cultura organizativa consiste en un consenso sobre una serie de valores, normas, pautas ideológicas, objetivos e ideas sobre la organización de que se trate»* (Davis y Thomas, 1992, 41).

Si «cultura» se incluye en el mismo continuo teórico que el «clima», se dará por supuesto su entronque y finalidad empresarial y eficientista. En las actas del «Segundo Congreso Internacional sobre Escuelas Eficaces y Mejora de la Escuela» (Rotterdam, 1988) proliferaban las propuestas de modelos de investigación en los que la «cultura escolar» (o «ethos») aparece como variable envolvente del resto de los componentes. Particularmente relevante es la utilización de la variable «cultura escolar» como estrategia de intervención necesaria en pro de la optimización del rendimiento académico. Son buenos ejemplos las reformulaciones ya tratadas del Desarrollo Organizativo de Blake y Mouton (1987) y Gagnon (1986) cuando utilizan el concepto de «cultura» como dimensión básica en procesos de cambio organizativo; o en el papel que se le concede al «líder» (Smith y Peterson, 1990) o al director, que han de intervenir, por necesidad, sobre la cultura en los procesos de innovación, próximos igualmente a obsesiones por la «eficacia» de los centros docentes (Willower, 1984; Adams y Bailey, 1989)[219].

Considérese, por último, uno de los estudios más representativos de la falacia

[219] La cuestión es decisiva por la reducción conceptual que supone la imbricación entre «cultura», como dimensión organizativa, y «cambio», a través de procesos de intervención externa. La relación de investigaciones es profusa. Véase cualquier manual de procedimiento sobre el tema.

culturalista[220]. Para Beare, Caldwell y Millikan (1992, 221-222), las organizaciones se conciben ahora con menos frecuencia como entidades (es decir, como cosas), con esencia y poder propios, que son diferentes a los seres humanos que las habitan. En vez de ello, la organización es vista como una entidad conceptual que «la gente» *(sic)* crea colectivamente y mantiene en sus mentes. Las organizaciones son, esencialmente, colectividades de personas que definen políticas, generan estructuras, manipulan recursos y emprenden actividades para conseguir sus fines deseados: mantener sus valores y satisfacer sus necesidades individuales y colectivas. «*En la organización al servicio del ser humano llamada escuela, uno de esos fines es ayudar a las personas a aprender. (Se) ha adoptado el término "cultura" para definir esa singularidad fenomenológica y social de una comunidad organizativa determinada*». Tan loable finalidad legitima todo tipo de intervención que justifique un incremento en la eficacia.

La cuestión de la reducción de la cultura a la eficacia, pese a los esfuerzos, sigue siendo uno de los dominios problemáticos no resueltos en la teoría organizativa. Newton y Hoyle (1994) ilustran esta permanente reducción. La intervención sobre la cultura es la clave del éxito, afirma Marshall (1993). La defensa de la intervención del director sobre la cultura del centro (Hallinger y Leithwood, 1996, por ejemplo) es uno de los mejores indicadores de la reducción eficientista.

La reconstrucción comprehensiva de la cultura escolar

Frente a un concepto de cultura reducido a eficacia e intervención, la socorrida comprehensividad descriptiva e interpretativa de los modelos culturalistas. La aproximación interdisciplinar a la cultura educativa permite la formulación de una primera delimitación terminológica y conceptual a la cultura escolar: la consideración de la cultura escolar como conjunción de los dos componentes expuestos, cultura y cultura educativa. Es decir, la cultura escolar como compendio demostrativo de un fenómeno social, el educativo, en un sistema escolar dado y la cultura escolar como plasmación de la simbiosis entre lo genérico del sistema social y educativo, lo específico de los grupos sociales de un centro escolar y particular y el proceso de mediatización que se origina en la interpretación reconstructiva de los grupos sociales que dan forma y contenido al centro docente.

En tanto que compendio demostrativo de un fenómeno social, el primer componente, común a todo el sistema escolar, representa la cultura educativa (cultura empresarial); en tanto que plasmación de esta simbiosis, el segundo refleja las particularida-

[220] Amplíese el riesgo en algunos de los usos de las «metáforas culturalistas» en teoría de la Organización.

des de la cultura escolar de cada organización, lo que de singular tenga cada centro (cultura de la organización).

Revisión de autores iniciadores del estudio de la cultura escolar

El concepto de cultura escolar es dispar en sus propios orígenes[221]. Véase una muestra de «clásicos» a la carta.

Para Montandon (1989, 92), la cultura escolar incluye tres aspectos de la estructura organizativa: los objetivos asignados al centro, los contenidos de enseñanza y las formas que revisten las prácticas educativas.

En el polo de concreción opuesto, Steinhoff y Owens (1989) publican uno de los escasos instrumentos validados para el diagnóstico de la cultura escolar, el *«Organisational Culture Assessment Inventory* (OCAI)», que se apoya en un concepto de cultura que incluye, entre otras dimensiones, las siguientes: la historia de la organización; los valores y creencias de la organización; los mitos y leyendas que explican la organización; las normas culturales de la organización; las tradiciones, rituales y ceremonias y los héroes y heroínas de la organización. Se trata de un concepto de cultura escolar próximo al de las «culturas corporativas» de Deal y Kennedy y, en general, a la teoría *de los Recursos Humanos.*

Para Deal y Kennedy (1983), la cultura organizativa incluiría los valores, finalidades, héroes y heroínas, rituales y ceremonias, y una red informal de sacerdotes, sacerdotisas, oradores y chismorristas *(sic)*, ante lo que una «cultura fuerte» (Deal y Kennedy, 1986; Deal y Petterson, 1990) es, más bien, un sueño imposible.

Importante es la consideración de la cultura escolar desde los «códigos del saber escolar». En este sentido, el estudio de Cherkaoui (1977) ya anticipaba la necesidad de combinar los códigos circunstanciales con la explicación de la alteración histórico-institucional habida.

El concepto emergente de cultura escolar en un grupo de «preescolar» propuesto por Fernie (1990) en el que niños y maestros «co-construyen» los rudimentos de la cultura escolar durante los primeros días de clase es interesante como concepto intuitivo de cultura escolar, con un carácter, ciertamente, ingenuo: uso de los materiales y el espacio; procedimientos, formas y temas; roles y relaciones en un total de 1.570 microeventos inventariados.

El concepto de cultura escolar se define, en ocasiones, desde los diseños de investigación planificados. Una de las investigaciones experimentales destacables sobre la cultura escolar fue la realizada por Rossman, Firestone y Corbett (1984, 1988). Se trataba de correlacionar cultura escolar, estrategias de cambio y eficacia de los centros docentes.

---

[221] No pretendo ofrecer una muestra significativa de la infinidad de definiciones existentes del concepto de «cultura escolar». El criterio de selección ha sido, sencillamente, el de la fundamentación y aportación que suponen para la conceptualización de los modelos culturalistas en el análisis y la explicación de las organizaciones escolares.

En el polo empírico opuesto, el trabajo de Daniel (1987), que investiga el grado en que la cultura de un centro dista de la cultura ideal percibida por el profesorado del mismo centro.

Carlson (1989), con una metodología cualitativa, determina el grado de los cambios en una organización escolar a partir de la evaluación de las necesidades locales. El concepto de cultura escolar se interpreta desde estas necesidades.

Staessens (1991), aplicando una metodología cualitativa semejante, distingue, investigando la cultura escolar y la innovación en centros de primaria, tres componentes determinantes: el director como constructor y transmisor de la cultura escolar, el grado de consenso en las metas y las relaciones profesionales entre el profesorado.

Troyna y Hatcher (1991) aplican a la integración racial un modelo que incluye, entre otras dimensiones, la ideología predominante en el centro y la cultura referida al nivel de la experiencia vivida.

Las revisiones compendiadas de Schein, Popkewitz y Cood

Las más completas revisiones al concepto de cultura de la organización, cultura escolar en nuestro caso, son las realizadas por Schein (1988), Popkewitz (1987) y Cood (1989). De la síntesis de estas tres revisiones se obtendría un concepto holístico[222] de cultura escolar tematizado en:

- «comportamientos» observados de forma regular en la relación entre individuos (Goffman, 1981);
- «normas de trabajo» que se desarrollan en los grupos (Taylor, 1969);
- «valores dominantes» o aceptados como la «calidad del producto» (Deal y Kennedy, 1986);
- «filosofía política empresarial» que orienta la política de una organización con respecto a sus miembros (Ouchi, 1985);
- «reglas de juego» para progresar en la organización, los *«hilos que tiene que aprender a manejar un recién incorporado»* (Ritti y Funkhouser, 1988);
- ambiente de la organización (Maxwell y Thomas, 1991).

En principio, son válidas todas las posiciones, si bien ninguna en sí misma recoge, *per se,* la complejidad del concepto. A todos los componentes señalados añádanse:

- una definición previa de los «recursos metodológicos y conceptuales de investigación»;
- la no separación de la cultura escolar de la «trama institucional» en que se desarrolla;

[222] En todo caso, la calificación de «holístico» es, si se me permite, relativamente acertada. En una de las revisiones, también calificada de «holística» (y comprehensiva), al concepto de cultura, los autores terminaban incluyendo un cuestionario que recogía todas las dimensiones de esa «aproximación holística», a saber: valores, calidad de vida, desarrollo del *staff,* estructura administrativa, claridad de roles, entorno y creatividad (Elliot-Kemp *et al.*, 1992); negación evidente, entiendo, de la pretensión holística.

- la constante «conciencia de parcialidad» de cómo, en el mejor de los casos, se obtendrá siempre «una visión parcial» respecto a la cultura escolar[223].

Todo ello, bajo dos últimas condiciones:

- la cultura escolar tiene una «dimensión mediatizadora», cuando genera un «contexto cultural» en el que el individuo (director, profesor o alumno) «da sentido a su experiencia» y es, además,
- no consciente: *«La cultura no es algo de lo que las personas sean conscientes»*. En este sentido conceptos tales como «percepciones», «convenciones», «símbolos», «conocimiento tácito», etc., adquieren una dimensión relevante en la cultura escolar.

La revisión de Erickson (1987) es una de las más citadas y pertinentes. Los tres conceptos distintos utilizados de cultura escolar hacen referencia a «conocimientos», «símbolos» y «poder».

Una vez más, se replantean, respectivamente, las tres posiciones, funcionalista, comunicativa y crítica, constantes en la teoría de la Organización.

Es necesaria, por último, la revisión de los posibles modelos de análisis e intervención en organizaciones escolares que utilizan la «cultura escolar». La relación de la dimensión cultura escolar con la introducción de innovaciones en una organización escolar determinada, y no sólo en programas de reforma de un sistema educativo en su conjunto, es notable[224].

Los elementos para una delimitación conceptual y operativa de la cultura escolar

El concepto de cultura escolar que se propone para la acotación de los modelos culturalistas es, de una parte, integrador de las aportaciones simbólicas y socio-críticas de la teoría de la Organización y de la metodología etnográfica de investigación, para que sea operativo en un modelo organizativo. Pero, a la vez, siendo conscientes de unas limitaciones que vienen dadas por la problemática de su origen antropológico, por los condicionantes del objeto de estudio y por las restricciones derivadas de la focalización,

[223] Estas tres últimas caracterizaciones —la última en particular— son importantes. A través del análisis de la cultura escolar se puede obtener una visión parcial y siempre a contrastar, por necesidad, con el resto de las dimensiones organizativas, institucionales y sistémicas.

[224] Entre otros ejemplos, Firestone y Wilson (1985), quienes implican a la jerarquía del centro en la «manipulación de los componentes culturales»; Handy (1985), que combina «rol», «tareas» y «personas» entre los componente culturales. Fullan (1987) reconoce la intervención en la «cultura» para facilitar los «programas de Mejora» de la Escuela. Sarason (1982) entiende la «escuela como (encapsulada) situación social» (Sarason y Klaber, 1985), desde las «regularidades» en el comportamiento de sus miembros y su repercusión en el cambio.

en nuestro caso, en el ámbito del conocimiento sobre organizaciones escolares en cuanto organizaciones sociales.

Entendida desde estos criterios restrictivos, la cultura escolar se vislumbra como una dimensión que se ha manifestado, en estudios e investigaciones ya realizadas, como una vía pertinente para el conocimiento, la crítica y la consiguiente mejora de los centros docentes, si bien queda por demostrar su valor en la explicación teórica de las organizaciones.

Consideraciones y focalizaciones que se apoyan en un concepto comprehensivo de cultura escolar, que permita una relación procesual, dinámica y dialéctica con el resto de las dimensiones de un hipotético modelo culturalista para el conocimiento y la comprensión de una organización escolar; en una actitud abierta y flexible ante la clarificación cultural colaborativa de todos los protagonistas, sin que por ello se infrinja la ética de todo proceso de investigación como generador de conocimiento; en un cierto escepticismo, ya que la cultura escolar no puede ser el nuevo constructo totalizador de moda, como lo fue en su día el clima escolar o como, tan a menudo, lo son las exportaciones, en bruto, de la organización empresarial a las organizaciones escolares (*verbi gratia,* la cultura Z); o como también lo son —y en este caso agravado— las importaciones indiscriminadas de categorías de análisis difundidas por las redes cuasi comerciales y plenamente ideologizadas de distribución del conocimiento[225].

Habida cuenta de las consideraciones expuestas y de las limitaciones inherentes a todo intento de definición, se entenderá por cultura escolar:

A. *La abstracción del conjunto de percepciones y valoraciones diferenciadas respecto a la información simbólica recibida y transmitida en una situación escolar institucional particularizada.*

- *Es una abstracción,* que refleja la realidad intersubjetivada de la situación social del grupo institucional. Al hacer referencia a la cultura escolar, se está considerando y primando unas claves sobre otras, según la tipología o el modelo de análisis que se haya adoptado y que, necesariamente, se ha de explicitar.
- *Del conjunto de percepciones y valoraciones,* la cultura escolar es, en este sentido, conocimientos compartidos (intersubjetivos), pero percibidos, interpretados y valorados de manera individual por cada uno de los miembros del grupo social institucional. Y, además, ésta es una cuestión decisiva.
- *Diferenciadas,* es decir, dependiendo de la posición, del rol y del estatus social que cada uno de los miembros de la organización escolar ocupe en el grupo institucional, y por el poder que, en consecuencia, ostente.
- *Respecto a la información simbólica,* que incluye a su vez los mitos, ritos, rituales, valores, creencias, significados...
- *Recibida* por herencia cultural a lo largo del proceso de socialización y, paralelamente, *transmitida* en los procesos de interacción.

---

[225] Me refiero en concreto a la colonización del conocimiento que suponen las redes y bases de almacenamiento y distribución informáticas de datos e información (*verbi gratia*, ERIC, Webs, etc.).

- *En una situación institucional particularizada,* que complica la cultura escolar desde el momento en el que el propio marco institucional sea considerado como situación específica e irrepetible.

B. *Es el resultado de la historia organizativa y educativa del centro y de la biográfica de cada uno de sus miembros, que legitima y regula, día a día, las relaciones de producción escolar a la vez que mediatiza esas mismas relaciones.*

- La configuración sincrónica de la cultura escolar es el resultado de la evolución diacrónica de la historia del centro, como organización social y como institución escolar y, por lo tanto, integrado en el sistema educativo; y de la historia individual y social de cada uno de sus miembros.
- El sumatorio de todos los factores no es, sin embargo, el responsable de la configuración particular de la cultura escolar, puesto que, de nuevo, el todo supera la suma de las partes, cuando la combinación determinada es un nuevo factor que incide en el resultado.
- La cultura escolar regula de una parte la vida interna de la organización, estableciendo las pautas de comportamiento apropiadas a cada situación, a la vez que legitima y eleva al nivel de lo indiscutible las normas del comportamiento social aceptable.
- Pero regula y legitima mucho más, el propio sentido de la institución escolar y el de todos sus «productos» visibles y ocultos (calificaciones escolares, castigos y premios, reconocimientos y herejías, inculcación ideológica...).

C. *La cultura escolar debe ser definida, en todo caso, en los términos de forma, sentido, uso, función e interpretación del nativo.*

- Respecto a la actitud a adoptar ante la clarificación e interpretaciones sucesivas de la cultura escolar, la única posición éticamente lícita es la del respeto al «nativo» respecto a los términos en que debe ser definida y entendida[226].

Desde esta perspectiva y concepto la cultura escolar debe incluir ámbitos deudores de la cultura educativa y los propios de la identidad institucional de una organización escolar determinada. La cultura escolar estará conformada por la conjunción de distintas dimensiones organizativas, junto a:

- Un componente corporativo, por la condición semiprofesional y burocrática del profesorado[227].
- Unas normas y rituales[228] que sancionan el comportamiento de los miembros

---

[226] Siempre que se intente describir cualquier información relativa a la «cultura», la metodología etnográfica deja clara la consideración desde la observación de la «forma», el significado del «sentido», la aplicación en el «uso» y la contribución a una «función» determinada; todo ello percibido, interpretado, aplicado y valorado por el «nativo».

[227] Me remito a la condición de «semiprofesional» del docente señalada por Walling y Berg (1982) que se expone en los modelos sociológicos.

[228] Conway (1990) precisa el concepto de «rito» en organizaciones escolares: «ritos de iniciación», «ritos de promoción», «ritos de degradación», «ritos de reducción del conflicto» y «ritos de renovación», referidos a la dirección y al profesorado.

de la comunidad escolar, entendida como organización social.

- Unas tareas, exclusivamente válidas en el ámbito escolar, que legitiman la coacción institucional sobre el alumno[229].
- Un estatus del alumno frente al comportamiento y tareas que le hace ocupar posiciones de triunfador (vencedor) o proscrito (fracasado) ante la comunidad escolar (grupo de iguales, interacción profesor/alumno, relación familia/escuela).
- Un ambiente percibido y valorado como resultante de las relaciones institucionales, formales y no formales, entre los diferentes estamentos (profesores, alumnos, etc.).
- Pero, principalmente, la clarificación de la cultura escolar desde el concepto propuesto deberá incluir cuantos indicadores emerjan del propio proceso de análisis de cada «estudio de caso».

Cada uno de estos ámbitos, u otros que se suscitaran en una situación concreta, permiten la fragmentación metodológica en la descripción y análisis de la cultura escolar, pero sin que por ello se pueda astillar en, por ejemplo, una «cultura colegial», una «cultura de gestión», una «cultura de desarrollo», una «cultura de la negociación», y así sucesivamente, como pretende Bergquist (1992), reduciendo cada ámbito o componente cultural a «una cultura» distinta. Es necesaria la visión más holística posible de la cultura escolar; en caso contrario, se utiliza la cultura escolar desde presupuestos nuevamente reduccionistas, no adecuados al concepto antropológico y la metodología etnográfica subsecuente.

Ante el concepto de cultura escolar operativizado en el sentido expuesto, ¿se puede determinar, *a priori*, si un tipo de cultura escolar es mejor o peor que otro?, ¿una cultura escolar estable es mejor que la inestable?, ¿se debe intervenir para transformar una cultura escolar débil en fuerte?, ¿qué estilo cultural prima, el «orientado a» las personas, a la sociedad, a la función, a los resultados?... O, por el contrario, en principio, ¿se puede afirmar que todo tipo y estilo cultural es válido?, ¿resultaría suficiente el criterio de adecuación efectiva al entorno siempre que supere las propias limitaciones del mismo? Las respuestas son, obviamente, múltiples y dispares[230]. Cada modelo organizativo sugerirá una respuesta diferente. A lo largo de la teoría de la Organización Escolar, términos como «eficacia», «optimización», «intervención», «desarrollo», «mejora», «cambio», resultan familiares e implican posiciones distintas ante el fenómeno escolar. Términos e implicaciones sobre los que, por reiterados, no es preciso insistir.

La utilidad para el desarrollo teórico de la Organización Escolar que brinda el concepto de cultura escolar expuesto es *hacer posible una acción reconstructiva.* La consecuencia inmediata de un conocimiento pertinente de la cultura escolar de una organización, en el terreno de la acción, es la de propiciar —desde una posición social, profesional e ideológica definida— una respuesta cultural acorde y ajustada al entorno social

---

[229] Me remito principalmente al análisis de Perrenoud (1986) y a la revisión posterior que realiza sobre el no necesario ajuste de la «cultura escolar» a la organización escolar (Perrenoud, 1990), así como a uno de sus estudios más relevantes sobre el «oficio» del escolar (Perrenoud, 1993).

[230] Para una completa revisión véase Abravanel, *et al.* (1988).

del centro docente. La cultura escolar está repleta de buenas intenciones. Las limitaciones reales, que no se explicitan pero sin duda subyacen cuando se entiende la cultura escolar como variable «manifiestamente mejorable», cuando, desde intereses jerárquicos externos al centro, se impone, por ejemplo, el cambio para dar respuesta a supuestas demandas del entorno, pero ignorando o entumeciendo otras menos «eficaces» en aras de la innovación. La acción «transformadora» desde la cultura escolar va encaminada a la emancipación, máxime en el momento actual de convulsión social, control de la información, uniformidad de la opinión, y en absoluto puede quedar sometida a los criterios de rentabilidad del tipo que fuere. La relación cultura/eficacia no deja de ser mera especulación, propia de la *empresomanía* escolar. La Organización Escolar puede y debe superar esta relación de conveniencia.

El desarrollo teórico de los modelos culturalistas a partir del concepto de «cultura escolar» definido

La cultura escolar definida se funde con los modelos culturalistas. Los modelos culturalistas no son sino las explicaciones brindadas tras la consideración de las organizaciones escolares en tanto que «organizaciones culturales». La interpretación simbólica de las organizaciones «negociadas» necesitaba de unos referentes culturales. Pues bien, la finalidad se ha alcanzado: la teoría de la Organización dispone, con la combinación de los modelos simbólicos y de los modelos culturalistas, del entramado conceptual, metodológico y tipológico, que permite el análisis y la explicación (científica) de aquel primer enunciado de cómo lo relevante en las organizaciones escolares no eran los hechos en sí, sino el significado de lo que ocurría. El significado singular de las acciones escolares en una determinada organización, en relación con la cultura educativa y escolar de un sistema social, traspasa lo particular para alcanzar razones interpretativas comunes. Estas aportaciones se concretan en los dos sentidos siguientes.

Los comunes ascendentes en la colonización cultural

Las organizaciones escolares no son, pese a los sin duda prestigiosos estudios que en algún momento se hayan podido citar y tratar, «organizaciones-isla». Cuando a las organizaciones escolares se les achaca cierto aislamiento del resto de la vida social, esta crítica es relativamente cierta. Es cierto que las organizaciones escolares adolecen de tradiciones no acordes con otras dinámicas organizativas, institucionales y sociológicas más vivas. No es menos cierto que en el sentido de las organizaciones escolares está, precisamente, el efecto ralentizador de los supuestos cambios sociales. Es así cómo se mantiene la cohesión social o, mejor dicho, se impide la ruptura. La actualidad de nuestro sistema social es un ejemplo paradigmático: el «hecho diferencial» de los «pueblos» del Estado Español se apoya en la recuperación de las tradiciones y peculiarida-

des que han de ser transmitidas por las aparentemente «anquilosadas» organizaciones escolares. Es el control sobre el sistema educativo uno de los ámbitos más golosos para cualquier «-ismo». Los modelos culturalistas ofrecen la posibilidad de dar una explicación científica a estos fenómenos ideológicos escolares.

La continuidad interpretativa de los modelos simbólicos generaliza los referentes a un amplio colectivo social con los modelos culturalistas. La explicación culturalista de las organizaciones escolares permite expandir y clarificar, del caso al sistema, de la cultura escolar a la cultura educativa, las claves interpretativas comunes. Ante la cuestión de qué mecanismos utiliza un sistema en la colonización de sus distintas unidades y miembros que las componen, la respuesta cultural es la más satisfactoria. A la consideración simbólica de las organizaciones escolares en tanto que organizaciones negociadas se le pueden abstraer las características comunes y homegeneizadoras del conjunto del sistema, a través de los mecanismos culturales. La negociación no es sólo individual o singular en cada una de las organizaciones escolares, sino que utiliza razones del sistema educativo. Producida la colonización, sistema/mundo de vida, el proceso inverso ascendente, de la organización escolar al sistema educativo, sigue con efectos colonizadores al reforzarla y legitimarla. La comunicación, la negociación, la cultura escolar no son sino actos que reafirman la legitimidad de la homogeneización impuesta por la colonización. El mecanismo organizativo es genial. Es, salvadas las distancias —cómo no—, el «síndrome de Estocolmo» institucional: un sistema impone unas acciones formales a sus distintas organizaciones (y a los miembros que las componen) que, concretadas en actos organizativos particulares, reifican el significado predeterminado pero de manera que los intérpretes tengan la falsa percepción (y falsa conciencia) de su condición de singulares, particulares, diferentes y únicos, reforzando, de la organización al sistema, la eficacia de la colonización.

Los modelos culturalistas ponen en evidencia estos mecanismos.

La singularidad descendente de la colonización cultural

A la vez, son los modelos culturalistas los que permiten descender en la concreción del cómo el funcionamiento simbólico de las organizaciones escolares está mediatizado por los procesos sistémicos de colonización, de la cultura educativa a la cultura escolar. Es de nuevo la cultura la transmisora. ¿Hasta qué punto los significados individuales, que responden a una singularidad irrepetible, no son, a la vez, concreción de un proceso organizativo de colonización? Los modelos culturalistas pueden explicar, nivel a nivel, estos complejos mecanismos: de la cultura, a la cultura educativa y, de ésta, a la escolar.

En los siguientes epígrafes se recuperan algunas de estas cuestiones, pero ha de quedar constancia de cómo son los modelos culturalistas los que van a permitir la aplicación en el análisis de las organizaciones escolares, tanto de la Teoría Crítica, como de las revisiones a las que ha dado lugar.