

El centre educatiu com a organització

Serafí Antúnez Marcos
Joaquim Gairín Sallán

1 crèdit
P2/00041

Universitat
Oberta
de Catalunya



Índex

| | |
|---|----|
| Introducció | 5 |
| Objectius | 7 |
| 1. La naturalesa del centre educatiu | 9 |
| 1.1. Una primera aproximació..... | 9 |
| 1.2. Les funcions del centre educatiu | 14 |
| 1.3. Dimensions en l'estudi del centre educatiu | 17 |
| 2. El centre educatiu com a organització | 19 |
| 2.1. El sentit d'organitzar institucions..... | 19 |
| 2.2. Els components del centre educatiu com a organització..... | 21 |
| 2.3. Les peculiaritats dels centres educatius com a organitzacions.. | 25 |
| 3. Alguns enfocaments per a comprendre les organitzacions escolars i intervenir-hi | 29 |
| 3.1. L'enfocament científic-racional o tecnològic | 30 |
| 3.2. L'enfocament interpretatiu-simbòlic | 34 |
| 3.3. L'enfocament socio-crític | 37 |
| 3.4. Cap a un model comprensiu de la realitat organitzativa escolar | 41 |
| Resum | 45 |
| Activitats | 47 |
| Exercicis d'autoavaluació | 52 |
| Solucionari | 53 |
| Glossari | 54 |
| Bibliografia | 55 |

Introducció

Més d'una vegada he parlat amb companys i professionals del camp de l'educació sobre els problemes que afronten, relacionats amb els companys i amb els alumnes. El que crida més l'atenció és la naturalesa dels problemes que tenen entre ells i la forma com els viuen. I em crida l'atenció perquè treballa en una altra organització en què la feina està jerarquitzada, la possibilitat d'autonomia és mínima i el control sobre el rendiment és màxim. Contràriament, percebo que fan ressaltar l'autonomia que tenen els professors per a desenvolupar el seu treball i la capacitat d'incidir en la mateixa organització, que gairebé no hi ha categories entre els professors i el seu alt nivell de formació, i altres qüestions que em sembla que són suficients per a pensar en contextos de treball agradables i productius.

Encara que sembli utòpic, miro d'explicar, no pas de justificar, les diferències que hi ha entre els centres educatius i altres organitzacions. Potser, el que més em serveix és la utilització de les metàfores per mitjà de les quals s'intenta descriure aquestes diferències. Així, us parlo de l'anarquia organitzada i de la "galleda de les escombraries".


Alguns autors, com ara March i Olsen (1976), utilitzen la "imatge" de l'"anarquia organitzada". La trobem als centres educatius professionals amb un alt individualisme, a causa de la forma d'organitzar el currículum i d'aplicar-lo, que es tradueix internament en una manca de coordinació, en interferències constants, en una reserva de les àrees de treball, etc.; tanmateix, externament, sembla que hi ha una alta organització: hi ha un horari, es mantenen i s'expliquen objectius als pares, els avisen si hi ha problemes, etc.; però en el fons són requisits formals que donen una determinada aparença que no és real.



Així mateix, Cohen ja parlava el 1972 de la “galleda de les escombraries” (*garbage can model*) amb referència al sistema de presa de decisions. El procés és llarg, s’assenyala, depèn d’interessos momentanis, preocupacions immediates i de l’esgotament físic o temporal existent. El procés es repeteix en cada presa de decisions com si es tractés d’una galleda de les escombraries que es retira quan és plena, de manera que sembla que s’evacuen els problemes i no se solucionen d’una forma estable.


Amb aquesta descripció pretenem subratllar la importància de conèixer les organitzacions per dins, sia per a fer-ne un millor ús o per a intervenir-hi com a directius o responsables.

Particularment, això s’ha fet important quan s’ha demostrat que el canvi i la millora educativa no depenen tant dels tècnics considerats individualment com de l’atenció als contextos en què treballen. Així, no té sentit actualitzar i perfeccionar els professors si l’organització en què han d’intervenir no assumeix els nous enfocaments.

Per això, es parla insistentment del **context institucional** com a àmbit preferent per a aconseguir el canvi, la innovació i el perfeccionament dels professionals. 

Tota innovació que aspira a canvis efectius ha de plantejar-se, a més de les modificacions en els programes, la intervenció en contextos organitzatius. La innovació educativa la porten a terme persones, però ho fan en el context d’una organització, com a membres i en funció d’uns objectius institucionals.

Sembla imprescindible, per tant, conèixer el funcionament de les institucions com a organitzacions. I per això s’hi dedica aquest mòdul.

L’aproximació que es fa és de caràcter general, encara que sectoritzada a partir de l’anàlisi dels problemes més rellevants. No obstant això, sembla imprescindible no oblidar el caràcter global amb què s’han d’estudiar i debatre les problemàtiques organitzatives. S’aconsella, en aquest sentit,  que la lectura es faci relacionant els diferents apartats que s’hi presenten. En definitiva, no oblideu de fer-vos preguntes com ara: quin sentit té el que ara s’aborda?, com es connecta amb els aprenentatges anteriors i posteriors?, com afecta la meua visió de la realitat?

Objectius

En acabar el mòdul, hauríeu de ser capaços de:

1. Comprendre les vinculacions del centre educatiu amb la realitat socio-política i econòmica.
2. Analitzar els components bàsics dels centres educatius com a organitzacions. Conèixer alguns dels plantejaments que tracten d'explicar i fonamentar el funcionament dels centres.
3. Afavorir la revisió de les pròpies concepcions sobre els conceptes d'organització i organitzacions.
4. Proporcionar elements que afavoreixin l'aprofundiment de les temàtiques tractades.

Subsidiàriament, llegir les obres recomanades i fer les activitats proposades ha de permetre:

- Estructurar una proposta pròpia, a tall d'hipòtesi, sobre l'organització i el funcionament d'una institució educativa.
- Delimitar quadres d'anàlisi que permetin conèixer àrees problemàtiques als centres educatius.
- Redactar, individualment o en col·laboració amb altres companys, articles sobre les dificultats que tenen els centres educatius per a ser eficaços.

1. La naturalesa del centre educatiu

1.1. Una primera aproximació

L'educació és, sens dubte, una de les primeres i potser la referència més important que s'associa amb el concepte d'escola o, més concretament, de centre educatiu. I és que, en essència, l'escola neix i es desenvolupa a l'empara de les necessitats educatives.

Si en un principi l'educació, entesa àmpliament com a procés d'influència sobre les persones al servei del seu desenvolupament, era una tasca difusa exclusivament dependent del context, amb el temps es convertiria també en una necessitat que s'havia de regular i organitzar. Així, a poc a poc, la relació simbiòtica, no reglada, establerta entre l'home i el medi sòcio-natural en les societats primitives resulta insuficient a mesura que es fa més complex i augmenta el nivell d'experiències personals per transmetre.


Neixen, així, els processos sistemàtics d'intervenció que cerquen possibilitar per altres mitjans el que l'ambient social i familiar ja no pot proporcionar. S'ha establert amb això la divisió entre l'educació **asistemàtica** ("còsmica") i la **sistemàtica**, entesa aquesta com un procés d'intervenció intencional. I al mateix temps que aquesta darrera es desenvolupa, se sent la necessitat de delimitar-ne els objectius, d'adequar-hi els mitjans i d'estructurar-ne el desenvolupament i la millora; en definitiva, d'organitzar-la.

A l'empara de la sistematització, l'educació s'especialitza i es concentra en persones específiques que utilitzen, al seu torn, marcs específics d'actuació. La família i les estructures religioses i rituals deixen a poc a poc la seva funció d'educació sistemàtica en mans d'un altre òrgan creat específicament per a aquesta funció: l'escola, la difusió i el procés de la qual són assumits socialment amb el temps.

Es constitueix així històricament una realitat educativa, el centre educatiu, intensament relacionada amb altres realitats pròximes a l'individu i dirigida a possibilitar els processos d'intervenció sistemàtica que garanteixen la socialització i el desenvolupament personal.

Plantejar-se el tema...

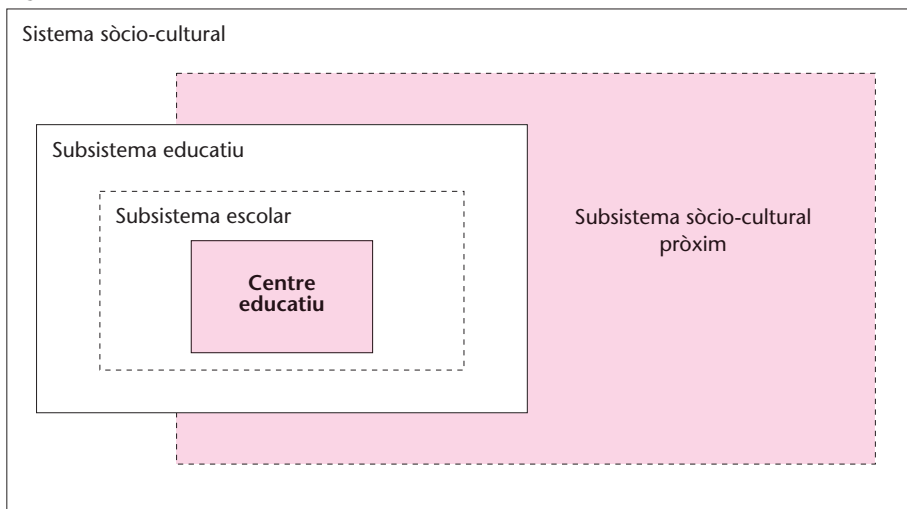
... del centre educatiu és acostar-se a una qüestió motiu de profundes reflexions i no exempta de polèmica. Tanmateix, no és la nostra intenció ni considerem que sigui el marc adequat per a analitzar les implicacions subjacents o que suggereix aquest terme. Tan sols justificarem adequadament la possibilitat d'estudiar-lo i apuntarem, en tot cas, algunes de les perspectives des de les quals es pot analitzar.

L'anàlisi de l'escola cal tractar-la, per tant, des d'una perspectiva global que no oblidis que hi ha d'altres realitats que també exerceixen processos sistemàtics d'intervenció (per exemple, la família), ni la incidència que puguin tenir factors contextuais més amplis (per exemple, el medi social, la cultura). Una perspectiva d'anàlisi que permet recollir la complexitat de la qual parlem pot ser la sistèmica: l'escola és un sistema en si mateixa i un subsistema, entre d'altres, del sistema escolar, el sistema educatiu i el sistema social (figura 1). 

"Formacions socials,...

... com ara la família, i institucions, com ara l'escola, representen els mecanismes de mediació, els tràmits per mitjà dels quals els condicionaments de la societat enllacen –d'una manera articulada i incisiva– amb l'esfera individual."
(Alberti i altres, 1970, pàg. 30)

Figura 1. El centre educatiu com a sistema

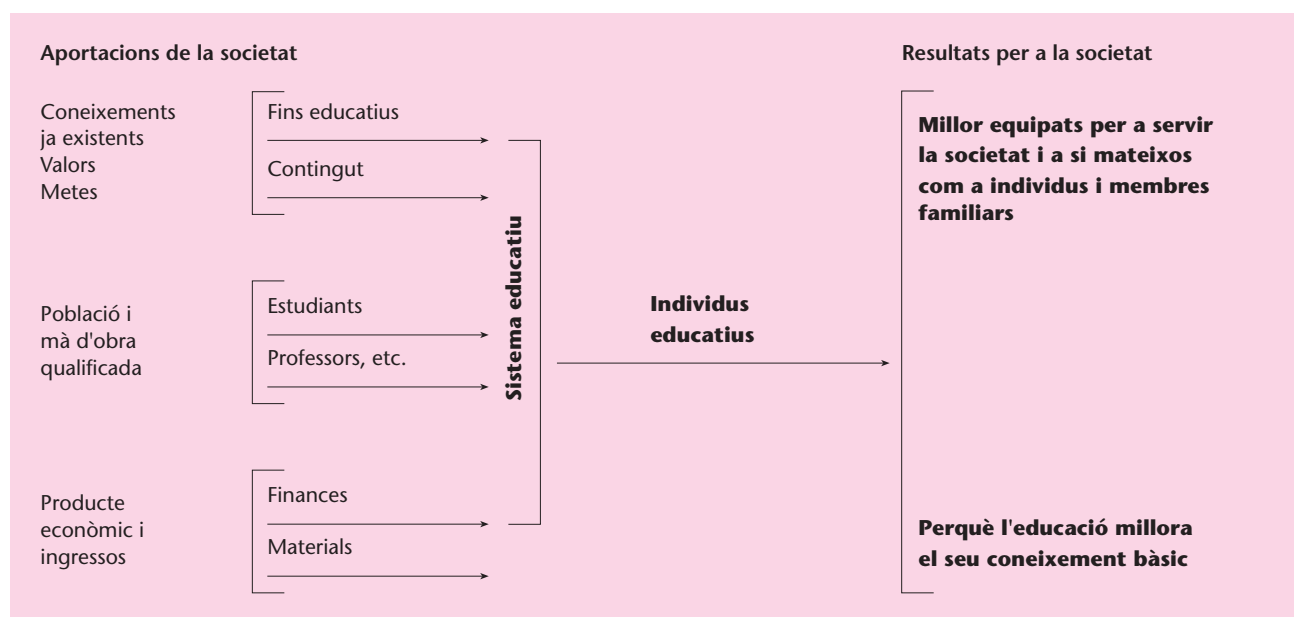


L'educació és un fenomen social...

... però també individual
"[...] de base psíquica, assentat en les relacions docent-discent o educador-educand. La societat, en tot cas, possibilita la situació educativa creant el clima, proporcionant els mitjans i establint els objectius i l'orientació que ha de posseir".
(Colom, 1979, pàg. 115)

El **sistema educatiu** queda definit com un subsistema del sistema socio-cultural, format per la interacció dinàmica d'institucions, grups, persones o elements que possibiliten formar-se i socialitzar-se a una determinada població. La figura 2 sintetitza les aportacions que dona la societat.

Figura 2. Relacions entre sistema educatiu i sistema social




Font: Coombs (1971, pàg. 20).

La xarxa organitzada d'unitats i serveis destinats a donar educació forma el **sistema escolar**. La seva actuació resta delimitada perfectament per mitjà del procés d'escolarització i es pot identificar el sistema escolar amb la part formal del sistema educatiu.

La relació sistema educatiu-sistema escolar és tan important que a vegades genera identificacions que cal evitar en allò que tinguin d'apropiació indeguda. Com ja assenyala López Herrerías:

“[...] tant hem cregut que l'educació era el Ministeri (Ministeri d'Educació, quan essent d'Ensenyament ja estava bé), o que l'escola era el sistema educatiu, que, en general, hem abandonat l'exigència mitjancera adequada de la família, dels mitjans de comunicació, dels grups i institucions... Per això, resulta una pregunta retòrica inútil aquella recurrent que es demana pel paper de l'escola per a ser valuosa en el complex món actual. Com si l'escola, confosa interessadament amb el sistema educatiu personal, pogués capgirar i fer front al món circumdant tot per la seva sola influència.” (1995, pàg. 2)

Les funcions que el sistema educatiu ha de complir fan referència essencialment a la **transmissió de cultura** i a l'**adaptació social**. De manera específica, Parsons (Colom, 1979, pàg. 129) n'assenyala dues funcions bàsiques: socialització i selecció, a més de considerar dos components socials ben definits: compromís amb els valors comuns de la societat i acompliment d'un paper especialitzat. Tanmateix, no són les úniques perspectives. Així, hi ha els qui denuncien el sistema escolar com a sistema d'adoctrinament o altres que el veuen com un sistema de control.

Caracteritzar el centre educatiu com a sistema, subsistema d'altres més amplis, és assenyalar que el sistema escolar resta format per elements diferenciats i interrelacionats i suposa valorar la connexió mútua dels diferents components (persones, idees, materials, etc.) per sobre d'una juxtaposició desordenada. La idea de totalitat resulta, en aquest sentit, complementària de la d'interrelació, ja que posa l'accent en el resultat global abans que en els elements considerats individualment. 

La noció de sistema comporta, a més i implícitament, la idea d'orientació, és a dir, projecció amb sentit d'una estructura determinada que permet coordinar els elements en funció d'una finalitat determinada. I aquella mateixa orientació és la que dóna sentit al procés d'organització dirigit a interrelacionar i dissenyar les actuacions que permetin aconseguir els millors resultats.

Però, potser, el més característic del centre educatiu, i de l'educació en general, és el caràcter de **sistema obert**. Gràcies a aquesta circumstància hi ha una interconnexió d'influències amb l'ambient que l'envolta i justifica el caràcter probabilístic i no la certesa amb la qual s'envolta la seva

Sistema educatiu i sistema escolar


Sistema educatiu i sistema escolar es relacionen, d'altra banda, íntimament i comparteixen les variables que constitueixen els processos i les característiques del sistema social. La seva diferència rau en la rellevància més gran que adquireixen les variables específiques: l'educació considerada globalment en alguns casos i l'educació institucional en altres.



activitat. L'ambient proporciona energia al sistema gràcies a l'establiment de les metes que proposa, la qual cosa permet orientar el procés i parlar de dinamisme, gràcies al qual pot assolir les finalitats establertes per l'ambient, superar-les i orientar-se operativament cap a altres fins, a més de modificar una part de l'ambient de referència.



L'escola manté relacions amb el sistema socio-cultural pròxim.

L'adequació dels elements i les interrelacions als fins proposats, i també l'adequació a les exigències del mateix ambient són els aspectes que defineixen la **funcionalitat** ("estar en funció de"). D'aquest concepte deriven dos nivells d'actuació: el primer és intern i relatiu a la coordinació dels elements configuradors en la mesura en què contribueixen al manteniment del sistema; el segon, com a coordinació dels elements per a assolir els objectius de l'ambient. 

Tota aquesta realitat resta emmarcada en un context concret que es pot caracteritzar per la seva **historicitat**. En aquest sentit, l'actuació d'un sistema és el resultat de la interrelació d'elements formats històricament a través d'un temps determinat, però, a més a més, actuants en un moment determinat.

Finalment, cal remarcar que el centre educatiu com a sistema obert manté relacions amb l'entorn que es concreten en dos nivells: el sistema escolar i el sistema socio-cultural pròxim.

Les relacions del **sistema-centre educatiu** amb el sistema escolar són estretes i normalment queden definides mitjançant els processos legislatius. L'Estat, com a estructura del qual es dota una societat per a la consecució dels seus fins, actua en l'àmbit educatiu fonamentalment a través del sistema escolar i per mitjà de disposicions d'acompliment obligat. Des d'aquesta perspectiva s'estableix una relació de dependència inversa entre els processos de normativa (lleis, decrets, reglaments, etc.) i autonomia existents.

El centre educatiu també manté relacions amb el sistema **socio-cultural pròxim**. Parlem del pròxim i no del contextual més ampli pel fet d'entendre que la influència d'aquest afecta l'escola fonamentalment per mitjà dels sistemes educatiu i escolar. No obstant això, reconeixem que moltes vegades el sistema educatiu evoluciona més lentament que el social i manté anacronismes difícils de justificar.

Les variables assenyalades anteriorment –sistema escolar i context pròxim– són també les que delimitaran les diferents tipologies escolars. Depenent de criteris com ara recursos i ambient, podem caracteritzar una multivarietat de centres diferenciats en els seus objectius, en la distribució de recursos i en els sistemes de control.

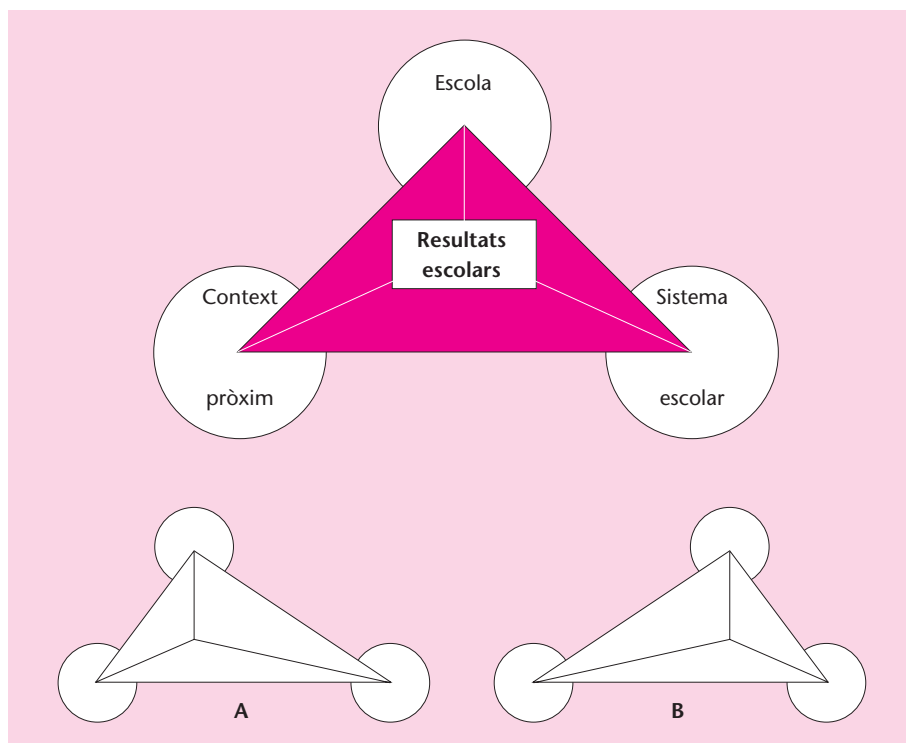
Activitat de reflexió i execució

1. L'atenció a factors contextuals dóna lloc a diferents tipologies. Així, l'ús de criteris com ara el nivell educatiu, l'ambient socio-demogràfic i d'altres permet considerar diferents denominacions de centres. Vegem-ne alguns exemples:


- Nivell educatiu: infantil, primària, secundària...
- Àmbit socio-geogràfic: urbà, rural, suburbà...
- Estructura interna: unitària, graduada...
- Titularitat: públic, privat, concertat...
- Orientació pedagògica: tradicional...
- Grau de participació: autocràtica...

Completeu la referència de tipus d'institucions educatives amb nous tipus de centres educatius (per exemple, democràtics, autogestionaris, etc., en el cas del grau de participació) i amb noves aportacions de criteris.

Figura 3. Relacions d'escola amb variables representatives de l'entorn.



Font: Gairín (1995).

Escola, sistema escolar i context pròxim han de mantenir un equilibri dinàmic que permeti que hi hagi canals d'informació oberts i operatius. Si l'escola s'aproxima i, fins i tot, s'identifica amb el context (figura 3: A), es pot córrer el perill de perdre de vista els objectius i les polítiques del sistema educatiu-escolar, i amb això l'atenció a necessitats més generals que les estrictament locals. Si, per contra, l'escola s'aproxima i s'identifica amb el sistema educatiu (figura 3: B), la seva funcionalitat, per als discent, es pot perdre o, si més no, pot disminuir la seva excel·lència. 

1.2. Les funcions del centre educatiu

Aclarir el sentit amb què s'usa el terme centre educatiu o escola no resulta fàcil en l'actualitat, sobretot si es considera que:

- 1) La paraula escola ha estat i és àmpliament usada en diversos contextos socials i culturals, cosa que ha ocasionat una pèrdua de la claredat dels límits del concepte i s'hi ha donat una significació no unívoca.
- 2) L'ús terminològic queda unit a conceptes com ara educació i escolarització que estan, alhora, en contínua revisió.
- 3) Els diversos corrents i ideologies que sostenen les interpretacions del procés educatiu tradueixen també diferents concepcions d'escola.
- 4) Però, també, la mateixa evolució de l'escola i les funcions diverses que ha tingut al llarg de la història han proporcionat connotacions específiques. Així, per exemple, el sentit pejoratiu que el terme va assolir a Espanya, quan es va identificar com una institució pròpia de les classes econòmicament febles (la primera meitat del darrer segle), va potenciar que s'introduís cada cop amb més freqüència el terme col·legi, de significació similar, en la normativa legal.

Nosaltres definirem el centre educatiu com un lloc específic dedicat a l'educació sistemàtica. Parlar d'especificitat i sistematisme exigeix considerar la particularitat del centre i la necessitat d'interaccions intencionals i organitzades (sistematisme).

Permet, així mateix, abraçar amb sentit ampli el conjunt de circumstàncies que acompanyen una realitat educativa (espai físic, entorn humà, disposició de mitjans, etc.) i superar referències a marcs físics d'actuació. Es conceptualitzen com a centres educatius tant l'escola tradicional com les escoles viatgeres o l'agrupació de persones amb la finalitat de fer aprenentatge sistemàtic.

Tolera, així mateix, la consideració de processos formals i processos no formals. En aquest sentit, la noció de centre educatiu es pot aplicar tant a col·legis de BUP com a centres de formació d'una empresa o a llocs en què s'aprèn "costura". Igualment, permet incorporar tendències com ara l'escola recurrent o l'escola paral·lela, en evitar qualsevol referència jurídica que identifiqui l'escola amb un procés d'escolarització prolongat.

Escoles, centres educatius...

... o institucions educatives?

Des d'una concepció àmplia, tots tres conceptes es podrien identificar, i resultaria anacrònic reservar el terme escola per a les etapes educatives d'educació infantil o primària.

Així, podem veure com es fan servir indistintament aquests termes quan s'esmenta l'Escola de Nàutica, el Centre de Formació per a l'Empresa, la Institució Educativa de Batxillerat o el Centre d'Ensenyament Mitjà.

No exclou, finalment, la possibilitat d'analitzar, com a text i context d'acció, els processos interns i les dinàmiques personals que es donen dins de les institucions:

Tot i assumint la conceptualització àmplia que hem assignat al centre educatiu, no es pot oblidar que, des de l'aparició de l'educació organitzada fins a la seva generalització, s'ha recorregut una llarga distància que demostra que el centre educatiu és el resultat d'un conjunt de circumstàncies no alienes a la trama socio-històrica de cada moment. Com a conseqüència, és normal que hi hagi disfuncions com ara les que s'han recollit en el quadre 1.

Quadre 1

| Problemes actuals comuns | Solucions de futur |
|---|---|
| 1. Gran preocupació pel malestar existent en el context social actual i que afecta l'escola. | 1. Eliminar els obstacles que pugui tenir la gent per a aprendre i augmentar les possibilitats d'aprenentatge: noves formes d'organització de l'escola, l'educació permanent, el millor aprofitament del temps. |
| 2. L'ensenyament com a element necessari per a la solució del problema anterior, però solament com un element entre d'altres. | 2. Contribuir, amb la reforma dels programes, a la millora de la condició humana: medi ambient, pobresa, atur, valors, ordre i cohesió social. |
| 3. Necessitat de revisar i aclarir el "tronc comú", ja que és un model que requereix canvis profunds en la metodologia didàctica, en l'avaluació i en els papers professionals dels professors (malgrat que en aquell moment el tronc comú el van considerar l'expressió d'una voluntat democràtica). | 3. Vigilar les transicions fonamentals: entre llar i escola; entre els diferents nivells educatius; entre escola i treball; entre escola i formació permanent posterior. |
| 4. La internacionalització és una realitat en un món independent (no es tracta solament d'un intercanvi d'experiències sinó també d'una realitat). | 4. Tractar amb decisió les relacions que hi ha entre la presa de decisions i la comunicació. <ul style="list-style-type: none"> • Paper dels diferents membres de la comunitat educativa, quant a l'escola i a l'educació en general. • Impacte del nou repartiment de funcions entre els diferents nivells de l'Administració. |
| 5. La presa de decisions és un procés complex: implica molts nivells del sistema educatiu i demana molta participació. | 5. Delimitar bé els àmbits dels "coneixements" i de "l'experiència" i veure els punts de convergència entre ambdós en el procés d'aprenentatge. |
| 6. Aconseguir una educació d'alta qualitat és una tasca complexa i requereix un consens social per a determinar el que és essencial en aquest ensenyament de qualitat. | 6. Conciliar l'avaluació per a la formació i l'avaluació per a conèixer i donar a conèixer la realitat (per tant, tenir repercussió sobre el sistema i els seus resultats). |
| 7. Les solucions poden requerir plantejaments innovadors i s'ha de tenir una actitud oberta. | |

Conferència de l'OCDE sobre la redefinició dels programes escolars en la perspectiva del segle XXI (*Nouvelles de l'OCDE*, núm. 65, París, juny 1993)

Es planteja, per tant, la necessitat de reconèixer els problemes del centre educatiu i de fer-ho amb una perspectiva de futur. L'informe presentat pels EUA a la Conferència Internacional d'Educació del 1971 ja assenyalava alguns d'aquests reptes per als pròxims anys quan apuntava:

- Educació permanent dels ciutadans o, dit amb altres paraules, oportunitats educatives (institucions) compatibles amb la feina durant tota la vida.
- Necessitat d'emfasitzar el sentit d'utilitat del currículum.
- Alliberar l'ensenyament i els docents de tribulacions administratives.
- Obrir les escoles dotze o quinze hores durant tot l'any per fer rendibles les inversions.
- Potenciar ambients escolars que combinin sistematisme i acció informal sobretot: "fem humanes les nostres escoles", diu l'informe.

(Anotacions de García Garrido, 1986, pàg. 64-65)

Lorenzo Delgado es refereix a l'estudi del centre educatiu com a anàlisi d'un prisma de mil cares en què es poden veure concepcions lligades a una visió de l'escola com:

"Una institució que és el resultat de processos històrics complexos i mai neutrals, ja que sempre n'han beneficiat unsi n'han rebutjat d'altres.

Una construcció social, és a dir, una organització pensada i construïda pels grups socials en un moment determinat, cosa que la fa còmplice dels grups de poder.

Un espai que acompleix moltes funcions paleses o explícites: educar, socialitzar, ensenyar, orientar, preparar professionalment, culturitzar, etc., i altres d'ocultes: reproducció de classes socials, dominació cultural de les classes dominants, etc."

(1994, pàg. 200-201)

Ser conscients de les qüestions que es plantegen exigeix pensar organitzativament l'escola des de models molt distints dels tradicionals. Ha de canviar la relació entre els agents (suport del personal de la comunitat, contractació de professors amb horari flexible), el sentit del currículum, els sistemes d'agrupament, l'ús de recursos, les metes que es persegueixen i la cultura que es genera o que es transmet. Paral·lelament, s'ha d'estudiar l'estructura del sistema escolar, l'autonomia institucional, el paper dels serveis de suport, la formació del professorat o la vinculació dels centres amb l'entorn.

Entenem que aquesta resituació no hauria de ser una adequació simple dels continguts ni un "rentatge" formal de la institució; hauria de ser més profunda i incidir en la redefinició dels valors de referència i de les pràctiques consegüents. Pensem, referent a això, en la incidència que ha de tenir, i que desgraciadament no té, l'atenció a aspectes com ara la diversitat, l'educació

intercultural, una educació europea, la incidència d'opcions com per exemple la relació escola-empresa o l'escola com a unitat bàsica de canvi.

Activitat de reflexió i execució

2. Sigui com sigui, sempre hem considerat que el futur es construeix ("Es crea el futur més que no pas se'l suporta", segons diu Vial, 1979, pàg. 188). Conseqüentment, les orientacions que prengui l'escola dependran de les actuacions que avui tinguem.

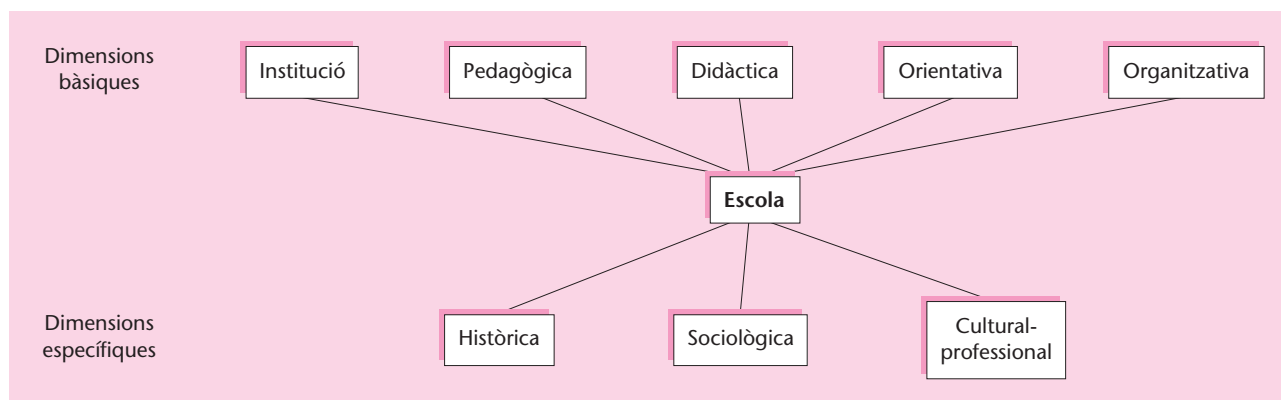
Podríeu identificar algunes orientacions de futur? A tall d'exemple podríeu citar l'obertura dels centres en horari extraescolar, la connexió amb les empreses, la introducció de les noves tecnologies en el currículum, etc.

1.3. Dimensions en l'estudi del centre educatiu

Considerada la institució escolar com un factor conglomerant de contextos generals (sòcio-cultural, educació i escola) i específics i, alhora, com un sistema en si mateix, no pot estranyar que qualifiquem la seva realitat com a complexa. A això, hi contribueix la confluència de múltiples i diverses perspectives.

En aquesta complexitat apreciem les dimensions històrica, institucional, sociològica, cultural-professional, pedagògica, didàctica, orientativa i organitzativa com a més representatives, i hi diferenciem les bàsiques de les específiques (figura 4). Les primeres són necessàries per a poder fer l'estudi de qualsevol institució escolar, mentre que les segones les entenem com a complementàries pel fet d'estar integrades en les anteriors i de constituir perspectives particulars. Així, quan parlem d'història de l'escola, la podem enfocar des del punt de vista ideològic, didàctic o organitzatiu; això depèn de si tenim en compte les concepcions ideològiques, els plantejaments didàctics o les formes d'organització que al llarg del temps hi ha hagut. D'altra banda, és fàcil considerar que qualsevol plantejament que es faci des de les dimensions esmentades sempre tindrà una fonamentació històrica.

Figura 4. Àmbits d'estudi del centre educatiu



De la mateixa manera, la consideració de la institució escolar com a agrupació de col·lectius de persones (professors, alumnes, membres de la comunitat, ...) amb les seves característiques pròpies i les seves relacions específiques es pot aplicar a l'estudi institucional (teoria dels grups), al pedagògic (normes i valors), al didàctic (grups d'aprenentatge i aprenentatge en grup) o a l'organitzatiu (processos de participació). I també es podria fer amb la dimensió cultural-professional.

L'estudi del centre educatiu no s'exhaureix, d'altra banda, en les perspectives esmentades, ja que es poden completar amb altres, com ara l'orientativa i la psicològica; tot depèn sempre del nivell d'especificació que vulguem estimar. Així, considerem que l'orientació és inherent als processos educatius i didàctics i, per tant, queda inclosa en aquestes dimensions. La psicologia, d'altra banda, constitueix la fonamentació d'aquests processos i com a tal sempre hi és present.

Cal insistir, en tot cas, en la caracterització de l'escola com a unitat global d'anàlisi que exigeix donar tanta importància a la consideració dels elements com a les interrelacions intrínseques i extrínseques. Considerar diferents perspectives és, en conseqüència, l'exigència d'una metodologia d'aproximació que neix com a resultat de la incapacitat per a tractar globalment l'objecte d'estudi.

2. El centre educatiu com a organització

2.1. El sentit d'organitzar institucions

Nascuda la societat per la voluntat d'un conjunt de persones per a aconseguir beneficis mutus, aviat apareix la necessitat d'ordenar les activitats que cal dur a terme per a assolir els objectius comuns. Sorgeix així una primera organització del treball lligada a la distribució de funcions, a la seqüenciació de tasques i a la millora de rendiments. Posteriorment, l'amplitud de serveis que ofereix la societat i la seva creixent complexitat forcen el naixement i desenvolupament d'unitats d'especialització, amb la qual cosa neixen les organitzacions com a estructures específiques dirigides a l'acompliment de determinats fins.

Totes les organitzacions són socials, des d'un punt de vista restrictiu, ja que solament troben el seu origen i sentit en allò que és social; tanmateix, amb el temps, adquireixen objectius específics d'acord amb la tasca social assumida. Així, parlem d'organitzacions polítiques, culturals, econòmiques, etc.

Però parlar d'organitzacions en la societat actual no solament és reconèixer que hi són, sinó que també és afirmar que la societat és una societat organitzada, en la mesura que ordena les funcions que ha de fer, es basa en una multiplicitat d'organitzacions i depèn d'aquestes organitzacions i de la seva evolució.

Admetre la importància de les organitzacions no és reconèixer la seva supremacia sobre els individus sinó, en tot cas, admetre que la dependència de la persona, pel que fa a les organitzacions, augmenta a mesura que les societats es fan cada cop més complexes. També és cert, tanmateix, que l'autonomia individual depèn també del tipus d'organitzacions considerades i, fins i tot, del model de societat en què s'enquadren. Així, per exemple, les societats




pluralistes tenen una flexibilitat més gran per a acceptar els diversos plantejaments dels seus components.

Assumint que moltes de les aproximacions fetes al concepte de centre educatiu acusen el moment històric-cultural en què es van formular, i el desenvolupament que en aquells moments tenia l'organització, considerarem que organitzar centres educatius és disposar i relacionar els diferents elements d'una realitat escolar per a aconseguir la millor realització d'un projecte educatiu (Gairín, 1995).

Aquesta acotació intenta superar el sentit primitiu de l'organització com a mera ordenació d'aspectes materials o d'estructuració de persones i inclou la consideració d'altres que podem denominar funcionals: normes i criteris, que permeten relacionar entre si els recursos humans i els materials.

D'altra banda, tracta del valor instrumental de les organitzacions en subordinar l'ordenació a un fi, alhora que supera aquest sentit pel fet de considerar com a objectius propis de l'organització els que es puguin derivar dels processos dirigits a millorar el seu propi funcionament com a organització.

Quan es parla de diferents elements relacionats, es dona per fet, a més, que hi ha dependències i interrelacions. Es compleixen així els quatre elements que Zerilli (1985, pàg. 25) considera necessaris per a una organització: presència d'un fi o objectiu comú, conjunt de persones i mitjans, esforç combinat i sistema de dependències i relacions.

L'organització escolar, com a àmbit de reflexió, se centra en l'estudi de les organitzacions formals (delimitades explícitament quant als objectius a assolir, les estructures de funcionament i les normes d'execució), encara que presta atenció als processos informals (relacionats amb interessos individuals o de grup que no sempre troben vies en les estructures establertes) en la mesura en què influeixen en aquestes organitzacions. No neguem amb això l'existència de processos d'organització en les anomenades organitzacions socials de caràcter espontani i en els processos informals, sinó que afirmem que el camp natural i específic de l'organització escolar són les organitzacions formalitzades d'acord amb la mateixa naturalesa d'ambdós conceptes. 

Elements en l'organització...

... de centres educatius. Considerant el que s'ha dit i la identificació establerta del centre educatiu com a realitat sistèmica (apartat 1.1.), podem considerar l'organització de centres educatius com una activitat que conté els elements següents:

- Interrelació d'elements diversos (materials, personals, etc.).
- Totalitat additiva i integradora.
- Instrumentalització quant a una meta o fi.
- Control constant i avaluació.
- Dinamisme intracoordinador, entrecordinador i extracoordinador entre els diferents elements.
- Sentit d'aplicabilitat, adequació a la realitat.
- Continuitat en el temps.

2.2. Els components del centre educatiu com a organització

L'estudi de les organitzacions, sia per a comprendre-les o per a intervenir-hi, exigeix la delimitació dels aspectes rellevants que les configuren. La complexitat del fet educatiu i organitzatiu i la limitació de les capacitats humanes així ho aconsellen, assumint que el procés de categorització resta necessàriament riquesa a l'anàlisi i ens fa afrontar els reduccionismes propis de qualsevol visió parcial.



L'escola s'organitza per a assolir els seus objectius.

Totes les organitzacions persegueixen de manera explícita o implícita unes metes que orienten la seva acció i que permeten donar coherència a la seva activitat. La referència a l'existència d'una direcció, d'un sentit, és intrínseca al terme organització i apareix en totes les conceptualitzacions que es fan sobre el terme.

Quan parlem de metes, valors, objectius, finalitats o propòsits, i defugim les diferències conceptuals i semàntiques que es puguin establir, definim el que pretén l'organització, el que vol aconseguir i, al mateix temps, també descrivim allò que és important per a l'organització i el sentit que tenen determinades opcions. D'alguna manera, es defineixen les "missions" i els valors d'organització.

L'anàlisi dels objectius de les institucions sembla fonamental no solament per a aclarir-ne el sentit, sinó fins i tot per a l'establiment de criteris diferenciadors. Així, s'ha procedit a classificar les organitzacions d'acord amb els seus objectius (econòmics, socials, polítics, educatius, etc.), encara que això no sempre ha estat vàlid atesa la diversitat de metes que algunes organitzacions pretenen.

Què impedeix a les organitzacions...

... assolir els seus objectius?
Warren G. Bennis
(Moscopulos, 1994, pàg. 149)
assenyala cinc problemes que impedeixen assolir els objectius.

Els problemes que es plantegen són:

1. Com es poden integrar les necessitats de l'organització amb les necessitats de les persones?
2. Com es pot assegurar una adequada cooperació entre persones i grups i prevenir conflictes destructius?
3. Com es poden distribuir el poder i l'autoritat en l'organització?
4. Com es pot adaptar l'organització als canvis de l'ambient?
5. Com es poden revitalitzar les organitzacions quan emmalalteixen?

La realització dels objectius requereix la consideració de diferents activitats relacionades d'una forma dinàmica i representa en darrer terme l'articulació de llocs i l'ordenació d'instàncies. Neix així l'estructura amb un sentit instrumental respecte als objectius.

Però més enllà dels objectius i les estructures, les organitzacions les formen persones que es relacionen entre elles en el marc d'una estructura per a assolir determinats objectius. Es configura així el sistema relacional i es fa referència tant a la naturalesa dels recursos humans (formació, selecció, expectatives, interessos, etc.) com als processos que orienten la seva activitat (comunicació, participació, presa de decisions, etc.). Les persones, d'acord amb les seves necessitats i expectatives individuals, o respecte a l'organització, als seus coneixements i a les seves possibilitats tecnològiques, estableixen formes de relació específica d'acord amb la seva situació en l'estructura organitzativa i depenent dels valors de cada institució.

Es generen així disfuncions que és necessari conèixer i disminuir. En aquest context, té sentit l'existència de la direcció com a òrgan encarregat de procurar la funcionalitat màxima entre els objectius institucionals, les estructures d'organització i funcionament i el sistema relacional.

Als problemes substantius sobre quina és la direcció (naturalesa o perfil del càrrec) s'afegeixen els operatius, relacionats amb què fa (funcions) i com es fa (estils). Paral·lelament, apareix el desenvolupament de les funcions organitzatives com a instrument d'acció per mitjà del qual la direcció cerca disminuir les disfuncions esmentades. Mitjançant la planificació, la distribució de tasques, la coordinació i el control s'ordena la realitat amb vista a assolir processos de qualitat i la millora dels centres educatius.

Activitat de reflexió i execució


3. La innovació institucional com a repte o com a mitjà es pot fer a partir de la consideració dels components estàtics (objectius, estructures i sistema relacional) o dels dinàmics (direcció i funcions organitzatives) de les organitzacions esmentades. Així, en podem millorar el funcionament:

- Explicant i arribant a un consens pel que fa als objectius que es pretenen.
- Potenciant estructures més flexibles i adequades als objectius pretesos.
- Atenent les necessitats organitzatives i personals relacionades amb les persones.
- Establint un model de direcció i actuació coherent amb la resta de components de les organitzacions.
- Ordenant l'activitat d'acord amb les exigències del procés organitzatiu i l'acompliment de cada una de les seves fases.
-

Podríeu completar l'esquema amb noves aportacions?

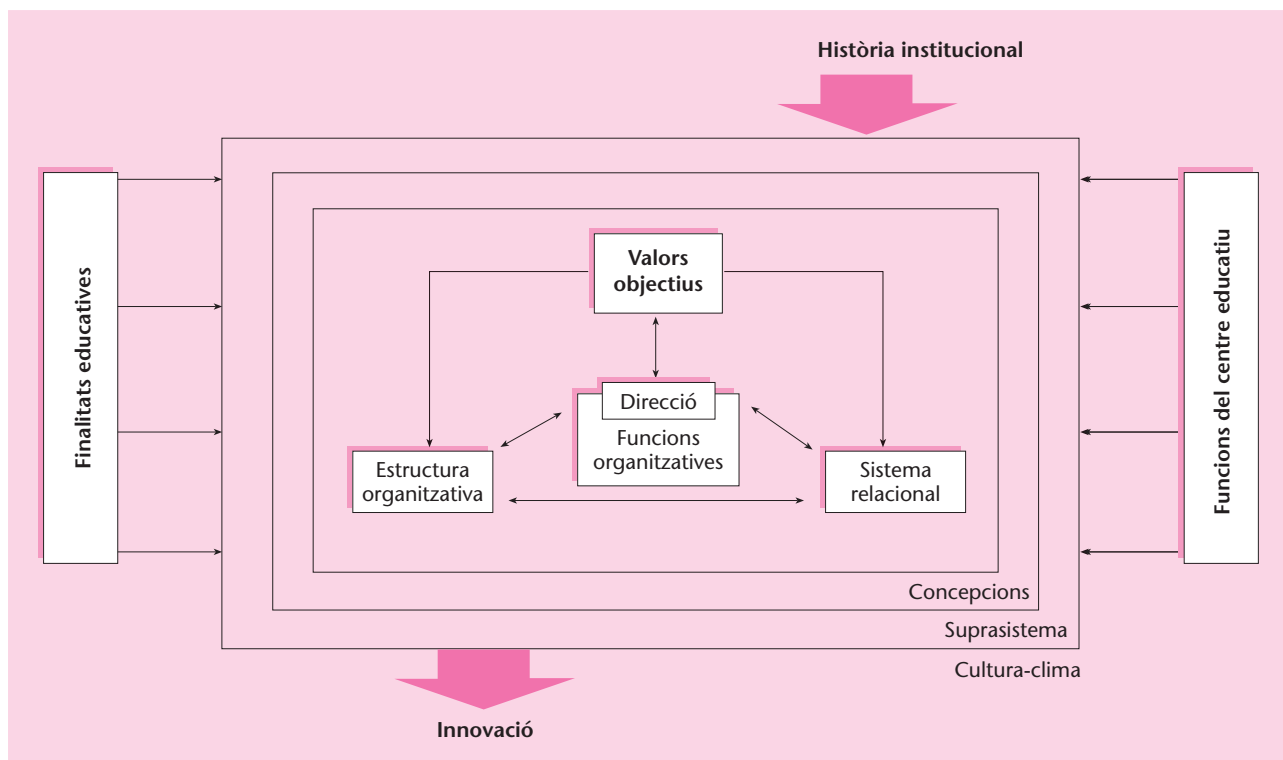
És indubtable que l'atenció a un o diversos aspectes esmentats abans pot ajudar a millorar les organitzacions; tanmateix, el que és característic de l'acció organitzativa no és tant la consideració d'un element aïllat com l'atenció a les múltiples relacions que es donen entre ells. Així, no serveix de res aclarir-ne els objectius si no s'acompanya de modificacions estructurals o si no es garanteix que les noves propostes són assumides per les persones que les han de dur a terme.

De totes maneres, les tasques a fer i l'èmfasi que es posi en un component o altre dels que s'han esmentat dependran de les concepcions que es tinguin de l'organització i de les que s'apliquin en l'anàlisi i resolució dels problemes existents. Els enfocaments tecnocràtics confien sovint en un bon organigrama i en una descripció detallada dels llocs de treball i de les feines que s'hi han de fer. L'atenció als interessos de les persones o l'èmfasi en els problemes seran focus d'atenció més aviat propis de perspectives simbòliques o sòcio-crítiques, que després analitzarem (apartat 2.3).

Finalment, l'ordenació i el funcionament de l'organització dependran de les possibilitats i limitacions que permet el sistema administratiu o estructural del qual depengui l'organització. Marcs molt normatius i estructures administratives uniformadores resten marge de maniobra a les organitzacions i les converteixen, sovint, en meres executores de decisions administratives i organitzatives alienes als seus interessos immediats. 

Les possibilitats de les organitzacions i les actuacions que fan queden condicionades així mateix per les finalitats i funcions que se'ls assignen. Així, per exemple, el caràcter d'institucions educatives els fa compartir el sentit d'allò que és educatiu, dirigit en la perspectiva individual al desenvolupament de la persona (fomentar la creació d'una escala de valors educativa) i en la perspectiva social a potenciar el procés de socialització. D'altra banda, el fet d'ésser institucions creades i mantingudes per la societat les obliga a assumir les funcions que se'ls assigna en cada moment històric.

Figura 5. Elements per a l'anàlisi de les organitzacions



Font: Gairín (1995, pàg. 16).

L'atenció d'una manera interactiva dels diferents elements considerats ens permet presentar un esquema vàlid (figura 5) per a l'anàlisi de les organitzacions. Tan sols cal afegir-hi alguns comentaris:

- 1) S'identifiquen els components fonamentals de les organitzacions, sense que això exhaureixi la consideració d'altres elements de menor rellevància, però també importants en el procés organitzatiu.
- 2) La interrelació dels diferents elements permet explicar el funcionament institucional i és la base per a comprendre el clima, com a conjunt i resum de les condicions existents en una organització i com a extensió de la cultura organitzativa subjacent.
- 3) La interrelació esmentada ha d'analitzar-se des de la dimensió espàcio-temporal: tot existeix en un espai i en un temps determinat i és conseqüència d'un procés històric que explica i condiona les actuacions.
- 4) La innovació resulta ser una prioritat per al funcionament dels centres educatius, per mitjà de la qual s'intenten complir de la millor manera possible les exigències sòcio-culturals que la societat demana.

La cultura resulta ser subjacent i el clima, un resultat de la interacció dels diferents elements.

2.3. Les peculiaritats dels centres educatius com a organitzacions

El coneixement i la consideració dels components de les organitzacions ens acostava a noves anàlisis, encara que no sembla que n'hi hagi prou per a explicar els diferents comportaments de les organitzacions: en què es diferencien les estructures d'institucions grans de les petites?, quins objectius diferencials ha d'adoptar una escola que vulgui impulsar la interculturalitat?, com es pot integrar la formació permanent i voluntària del professorat en els plans d'innovació assumits institucionalment?, etc. Per això, cal impulsar l'estudi d'organitzacions diferents que ens permeti conèixer l'essencial i l'específic de les organitzacions, siguin educatives o no.

L'escola com a organització és considerada una organització referencial en moltes de les classificacions tipològiques. És tractada com a organització per al manteniment de pautes (Parsons), d'adaptació (Katz i Kahn), de servei social (Blau i Scott) i d'unitat o grup petit de producció (Woodward) o entre burocràcia professional o adhocràcia (Mintzberg).

Però, a més, les escoles o les institucions educatives tenen més connotacions que les fan diferents d'altres organitzacions. Les particularitats provenen de les seves característiques com a realitat social, com a comunitat i com a organització.

El centre educatiu com a **realitat social** obert a l'entorn sintetitza influències i obliga la institució a considerar en la seva actuació: el marc legal i jurídic que l'empara, l'estructura administrativa en què s'enquadra, les possibilitats que proporciona l'entorn, els valors i les actituds que la societat demana o les característiques personals, socials, culturals i econòmiques que defineixen els seus components.

El fet d'assenyalar el centre educatiu com a **comunitat** té sentit a partir de l'impuls que la LODE proporciona en el nostre país al procés de participació. Considerar-la com a comunitat suposa pensar en l'existència de diferents persones amb diferents papers i necessitats, però amb interessos comuns a la naturalesa del procés educatiu, cosa que exigeix una alta coordinació de criteris entre els diferents participants.

Al caràcter del centre educatiu com a sistema social i comunitat s'uneix la seva especificitat com a **organització**. Referent a això s'assenyala que:

Particularitats de l'escola

Constitueix una:

- realitat social: oberta a l'entorn, en un marc concret,
- comunitat: diferents interessos de participació,
- organització: diferents col·lectius, diferents funcions,

a) Les funcions que se li assignen (facilitar l'aprenentatge, potenciar la formació, adaptar socialment, etc.) són diverses, complexes i no sempre ben delimitades en els objectius i mitjans.

b) Els col·lectius de persones que inclouen són també diversos (pares, professors, alumnes, titular de la institució, etc.) en els seus objectius i en els seus interessos, la qual cosa produeix una diversitat alta de patrons de comportament, de creences, etc. que dificulta l'aprofitament dels avantatges d'una cultura referencial comuna.



c) Els seus membres no han estat seleccionats prèviament, tenen l'obligació d'assistir-hi i acostumen a no tenir identitat col·lectiva.

d) Hi ha multiplicitat de models resultat de l'acostament de les institucions a realitats concretes.


Més específicament, s'indiquen com a trets característics els següents (Gairín, 1993, pàg. 119-120):

- **Indefinició de metes:** el centre escolar és una organització a la qual la societat encarrega la consecució d'objectius múltiples i diversos. Però, més enllà d'aquesta varietat, hi ha una manca de prioritització, a més de l'ambigüitat que les acompanya. Tot això genera incerteses relatives a les accions que cal emprendre i al paper que les persones han de complir.



- **Naturalesa de les metes:** la pretensió educativa essencial d'un centre escolar contribueix a la indefinició de les metes, ja que afecta un àmbit des del punt de vista educatiu difícilment categoritzable i per essència complex. Però, a més, la naturalesa del que és educatiu exigeix el manteniment de valors que pertocquen al model organitzatiu. Així, el caràcter no competitiu que defineix l'organització escolar comporta, segons Dalin (1978), poc interès per innovar i un nivell baix d'investigació. També s'assenyala la seva natu-

ralesa “domèstica” (no selecciona els clients) i el seu “professionalisme” (alta preparació dels tècnics, que deriva d’un desig més gran d’autonomia i de participació en la gestió).

- **Ambigüitat de tecnologies:** l’activitat no es pot caracteritzar de manera òptima, depèn de situacions i circumstàncies que gairebé sempre deriven de la particularitat individual. Tot això ens porta a la impossibilitat, de moment, de tenir tecnologies que, encara que simples, permetin harmonitzar actuacions i aclarir processos organitzatius.
- **Manca de preparació tècnica:** la complexitat de la realitat escolar i de la tasca educativa fa inviable l’existència d’un model únic de professor i, per tant, d’una caracterització real de les seves actuacions i de les necessitats professionals. Cal, davant aquesta realitat difusa, un professional que se’n surti en l’ambigüitat i, a més, que sigui capaç de redefinir accions en aquell context i d’actuar amb flexibilitat. Però, a més, el funcionament de l’organització exigeix altres tècnics no docents i temps per al mateix procés d’organització.
- **Debilitat del sistema:** el conjunt de factors esmentat justifica que alguns autors (Weick, 1976; Meyer i Rowan, 1983, entre d’altres) caracteritzin l’escola com una realitat dèbilment estructurada. Amplitud de l’organització informal, contraposició d’estructures i metes, indefinició de funcions, etc., contribueixen a establir relacions subtils i no necessàriament estables entre els diferents components del sistema.
- **Vulnerabilitat:** la feblesa del sistema no solament es deu a factors interns, també obeeix a la influència externa. El caràcter obert de l’escola davant de l’entorn el fa susceptible als canvis de l’ambient, de manera que participa de l’influx que la realitat cultural, social, política o econòmica imposi. 

A més, hi incideixen altres especificacions més contextuais com poden ser:

- Model de direcció, que al nostre país és provisional, no professionalitzat i participatiu.
- Autonomia limitada, que de vegades atorga obligacions sense transferir recursos i criteris d’autoritat.

Les peculiaritats dels centres educatius...

... representen:

“[...] uns costos socials més elevats en l’ensenyament actual que en qualsevol altre tipus d’organització. Al mateix temps, les energies del professorat es gasten innecessàriament en altres activitats i impedeixen la consecució dels fins..., cosa que comporta uns costos de manteniment de l’organització molt elevats. A més, la mateixa dinàmica de desajust intern afecta l’escola en la seva relació amb l’entorn. La manca de coherència i adequació sotmet sovint l’escola a la crítica, la burla i el menyspreu de la societat.”

(Municio, 1986, pàg. 320)

- Inestabilitat de personal, en dependre en alguns contextos d'adscripcions externes.
- Recursos externs, més dependents de decisions polítiques que de les necessitats internes.
- Manca de temps per a la gestió. La manca de recursos fa que moltes vegades es dediqui més atenció a la docència directa que als problemes de gestió. El problema s'agreuja quan, en organitzacions participatives, a la manca de temps s'hi afegeix la manca de disponibilitat dels membres de la comunitat educativa. Com ja havia assenyalat Mandey (1984), l'escola exigeix un temps de gestió que no sempre es considera.
- Inexistència de controls.

Tot això fa que el nivell d'indeterminació de les institucions escolars sigui alt, la qual cosa les fa sovint febles organitzativament, tot mantenint la seva unitat precàriament a partir d'una base comuna mínima o per l'establiment de requisits formals externs (horari, usar el mateix nom de centre, pertànyer al mateix barri, etc.).

3. Alguns enfocaments per a comprendre les organitzacions escolars i intervenir-hi

Tota categorització de la realitat queda impregnada dels supòsits amb els quals s'ha realitzat. Sembla indubtable admetre, en aquest sentit, que l'agrupament d'enfocaments és restrictiu pel que implica de recerca del que és comú enfront del que és diferencial. Això no obstant, la recerca d'enfocaments (paradigmes, per a alguns autors) possibilita noves vies d'accés a la realitat que no es poden menysprear.

El quadre 2 presenta les caracteritzacions dels corrents més significatius existents en el camp de l'organització escolar realitzades a partir dels tipus de racionalitat d'Habermas. És indubtable que algunes de les simplificacions realitzades no es poden categoritzar tan concretament i exigiria caracteritzacions àmplies. Tanmateix, les mantenim perquè entenem que s'ajusten fonamentalment a l'àmbit en què es presenten i que són vàlides com a introducció a l'anàlisi organitzativa.

Com es pot veure, els supòsits de base en cada enfocament mantenen concepcions diferenciades respecte a la realitat i a la possibilitat de conèixer-la. Les diferències comporten diverses conceptes de ciència i, consegüentment, temes variats de preocupació i de models d'investigació.

La complexitat dels fets socials...

... i de les organitzacions i la limitació que tenen les persones respecte al coneixement de les coses justifica la recerca i la utilització d'esquemes explicatius que, de manera senzilla, ens aproximem a la realitat. Els enfocaments o paradigmes formarien part d'aquesta aproximació racional.




Quadre 2. Les concepcions més representatives en organització escolar

| Enfocaments | Filosofia de partida | Visió de l'organització | Conseqüències |
|-------------------------|--|---|--|
| Científico-racional | <p><i>Filosofia realista:</i> la realitat es pot conèixer i aprehendre tal com és. És externa, immutable (solament evoluciona per si mateixa).</p> <p><i>Concepció positivista de la ciència:</i> hi ha lleis generals que es poden aprehendre. Hi ha una teoria universal, asèptica i generalitzable. La teoria és un recurs instrumental per a l'acció.</p> <p><i>Preocupació</i> per la generalització, establiment de relacions causals, causalitat lineal i objectiva.</p> | <p><i>Entitat real i observable:</i> la realitat en les seves manifestacions. Com es manifesta l'organització?</p> <p><i>Perspectiva unitària:</i> sistema cooperatiu per a aconseguir interessos comuns.</p> <p><i>Preocupació:</i> per delimitar metes, estructures, rols i tecnologia.</p> <p><i>Instrument</i> per a possibilitar objectius pre-fixats.</p> | <p>Preocupació per definir metes, estructures, rols i tecnologies.</p> <p>Interès per aconseguir la màxima relació entre necessitats/interessos individuals i rols o relacions personals.</p> <p>Estudis sobre escoles eficaces.</p> |
| Interpretativo-simbòlic | <p><i>Filosofia fenomenològica:</i> la realitat és significativa i queda constituïda per significats, símbols, interpretacions, etc. És subjectiva.</p> <p><i>La ciència busca resoldre problemes.</i> La teoria és contextualitzada i múltiple. Elabora quadres interpretatius amplis i flexibles. No busca la generalització. La teoria és un recurs informatiu per a la pràctica social o personal.</p> <p><i>Preocupació</i> per la comprensió dels fenòmens, la identificació de les regles relacionades, la multidimensionalitat causal i la intersubjectivitat.</p> | <p><i>Realitat cultural:</i> la realitat en les seves significacions. Com és la seva organització?</p> <p><i>Perspectiva pluralista:</i> coalicions de participants que negocien les metes.</p> <p><i>Preocupació:</i> pel lideratge personal, la cultura escolar i els nivells de satisfacció individual.</p> <p><i>Instrument</i> per al desenvolupament personal.</p> | <p>Les organitzacions són fonamentalment persones amb percepcions, expectatives i graus de satisfacció que cal considerar.</p> <p>La presa de decisions col·lectiva és un factor aglutinador.</p> <p>Preocupació per la cultura organitzativa.</p> |
| Sòcio-crític | <p><i>Filosofia emancipadora i alliberadora:</i> la realitat construïda queda mediatitzada per les condicions de funcionament que exigeixen compromís amb l'acció.</p> <p><i>Ciència i coneixement</i> són en última instància una ideologia social que legitima certs coneixements i accions. Teoria impregnada de valors i components ètics. La teoria supera el sentit instrumental i de pràctica personal per a incidir en el poder reflexiu. <i>Preocupació</i> per descobrir contradiccions, abandonar la descripció i intervenir en l'acció.</p> | <p><i>Realitat política:</i> la realitat en les seves justificacions. Per què l'organització es construeix així?</p> <p><i>Perspectiva dialèctica:</i> el que és organitzatiu com a mecanisme de legitimació ideològica que manté la distribució desigual de poder, economia i coneixement cultural.</p> <p><i>Preocupació:</i> pel conflicte, els processos de negociació i el canvi real.</p> <p><i>Instrument</i> per a reduir el conflicte.</p> | <p>El conflicte i la negociació són factors inherents a la vida organitzativa.</p> <p>L'organització reflecteix les relacions entre estructura superficial i estructura profunda.</p> <p>Compromís amb el canvi organitzatiu.</p> |

Font: Gairín (1993).

3.1. L'enfocament científic-racional o tecnològic

L'enfocament tecnològic parteix del supòsit que hi ha un model ideal d'organització que es pot descriure i reproduir amb organigrames, el manual de funcions, l'atenció als factors de lideratge o altres variables d'interès. 

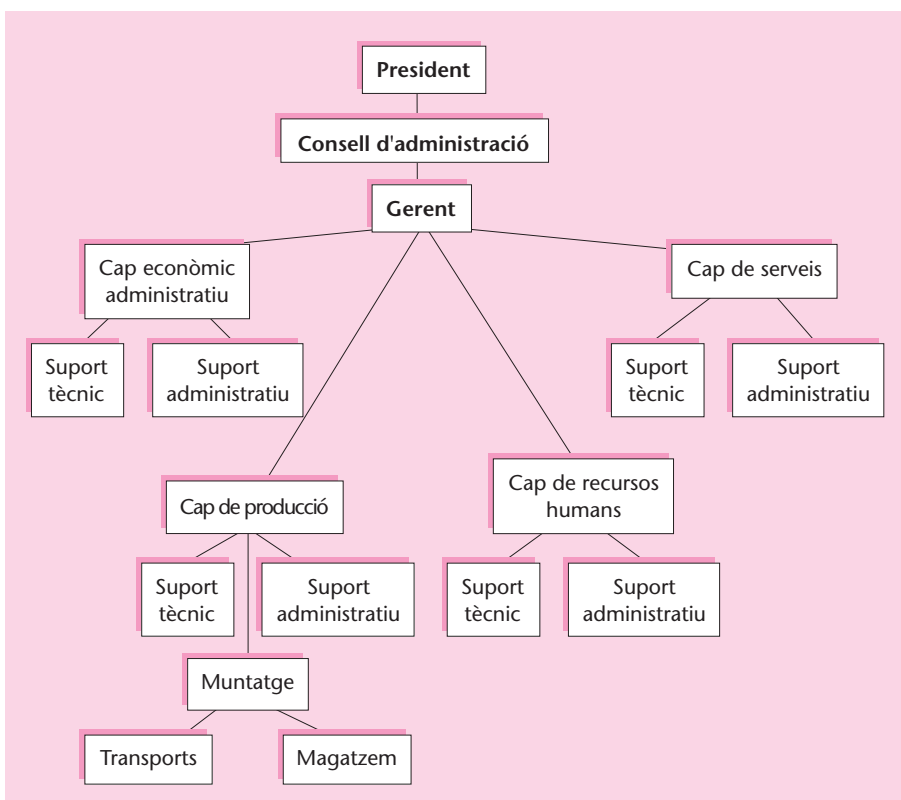
Podeu revisar...

... i aprofundir els diferents enfocaments a partir del text recomanat de Muñoz i Román (1989), que analitzen els diferents enfocaments organitzatius a partir de propostes de classificació pròpies.


Per a Bolman i Deal (1984, pàg. 31), el model estructural, representatiu de les primeres aportacions d'aquesta proposta, es pot caracteritzar pels presupòsits següents:

- 1) Les organitzacions hi són per a l'assoliment de metes específicament establertes.
- 2) Tota organització s'hauria de disposar adequadament per a les metes, els ambients, la tecnologia i els participants.
- 3) Les normes de racionalitat afavoreixen l'eficàcia i eviten distorsions per efecte de l'ambient i de les preferències individuals.
- 4) L'especialització afavoreix nivells més alts de perícia i d'execució individual.
- 5) L'autoritat i l'establiment de normes impersonals afavoreixen la coordinació i el control.
- 6) Les estructures es poden dissenyar i desenvolupar sistemàticament.
- 7) Els problemes organitzatius són fruit d'inadequacions estructurals i es poden solucionar amb la reorganització i el redisseny d'estructures.

Figura 6. Enfocament tecnològic: un exemple d'organització



Posteriorment, el model de **relacions humanes** reclamaria el paper i la importància de les persones, encara que sempre considerant la seva actuació des d'un plantejament racionalista i de previsió abans de qualsevol execució.

L'organització es veu, així, com una realitat perfectament estructurada, a la qual es poden aplicar plantejaments generals. La uniformitat que es busca d'aconseguir, excloent els interessos aliens a la institució, es manifesta, en una perspectiva taylorista, en l'existència d'un sol programa per als alumnes, la seva agrupació rígida, l'aïllament del professor, la uniformitat del disseny d'espais i temps, la disciplina formal, l'avaluació com a control, l'aïllament institucional de l'entorn i la potenciació d'un model de direcció unipersonal. 

La implicació organitzativa més destacable d'aquest enfocament és l'impuls que va donar a l'anomenat moviment de les **escoles eficaces**, dirigit a la recerca del conjunt de trets que permeten parlar d'un "bon funcionament" dels centres educatius.

La innovació en aquesta perspectiva consistiria a modificar aquells trets de la institució que no s'adeqüen al model establert a partir de la investigació. Si bé no es pot parlar d'unanimitat d'enfocaments i plantejaments, la revisió realitzada per Purkey i Smith (1983) a partir de vuit estudis de casos, quatre estudis comparatius i sis d'avaluació de programes, es considera una de les més completes en la presentació dels trets desitjables per als centres educatius.

Quadre 3. Variables que contribueixen especialment a l'eficàcia de l'escola.

1. Variables organitzatives

- Gestió de l'escola.
- Fort lideratge del director.
- Estabilitat del professorat.
- Un programa amb objectius clars i ben planificat.
- Un programa efectiu de desenvolupament professional dels professors.
- Assumpció, participació i suport dels pares.
- Reconeixement generalitzat de l'èxit acadèmic.
- Maximització del temps d'aprenentatge.
- Suport institucional extern.

2. Variables del procés

- Planificació en equip i relacions col·legiades.
- Sentiment col·lectiu de comunitat.
- Objectius clars, compartits i amb elevades expectatives.
- Control, ordre i disciplina en l'ambient escolar.

Font: Purkey i Smith (1983).

Escoles eficaces

Aquest enfocament organitzatiu proposa l'estudi del centre educatiu com una totalitat, amb els seus elements configuradors més o menys units (*loosely coupled*), però dins d'una cultura pròpia de la institució. Els estudis referents a escoles eficaces comencen al principi dels setanta als EUA i tenen un matís econòmic clar. Es comparen les entrades (recursos socio-econòmics familiars, qualificació del professorat, etc.) amb les sortides (rendiment en test, ratios de matrícula, mortalitat infantil, etc.) Posteriorment, G. Weber (1971) inicia els estudis de casos i busca els factors clau institucionals que diferencien els centres educatius pel que fa a l'expectativa dels seus resultats.


A aquests trets se n'hi pot afegir algun altre d'apuntat per Davis i Thomas (1992), com ara el lideratge instructiu i l'èmfasi en les habilitats bàsiques.

També cal destacar que a la darrereria dels anys vuitanta sorgeix una preocupació pels processos que fan referència a: habilitats com ara el raonament, la comprensió dels perquès i l'afavoriment d'un ambient d'estudi col·laborador, el fet de compartir l'autoritat, una programació flexible del temps, més competències per al professor i més autonomia per a l'escola (Lieberman, 1988; Michaels, 1988).

Sigui com sigui i sense necessitat de recórrer a altres autors que també han fet la seva pròpia caracterització de les escoles eficaces (Edmonds, 1979; Blumberg i Greenfield, 1980; Sergiovanni, 1987; Álvarez i Zabalza, 1989; etc.), és just reconèixer l'impuls que aquest moviment ha donat a l'anàlisi institucional, sense deixar d'assenyalar la ubicació conservadora amb què hom l'identifica. Així ho estimen Beare, Caldwell i Millikan (1992, pàg. 36-37) quan assenyalen la necessitat de ponderar els resultats en tant que poden significar una continuació de l'escola tal com és plantejada en l'actualitat.

En poques paraules, Griffiths resumeix una gran part de les característiques d'aquest enfocament:

“Les seves teories comparteixen molt supòsits. Assumeixen que les organitzacions tenen uns objectius que els membres s'esforcen per atènyer, que hi ha un acord sobre les funcions i el conjunt d'expectatives dels membres (la dimensió nomotètica), que la conducta es regeix més o menys per un conjunt de normes (estructura burocràtica), que la presa de decisions és un procés sistemàtic, que només es fa ús del poder legítim i que el mèrit preval sobre la política. L'administració, les organitzacions i el seu comportament es regeixen essencialment segons un ordre i una racionalitat i funcionen independentment dels individus que les integren.” (1977, pàg. 1)

Algunes aportacions i limitacions d'aquest enfocament ja s'han esmentat. Es parla d'una racionalitat existent (radicada en l'estructura o en els individus) que permet establir metes, fixar normes i estructurar realitats alhora que en facilita el control. A més, la perspectiva dels recursos humans ha possibilitat que les organitzacions es puguin dissenyar i gestionar d'una manera més satisfactòria i significativa per als individus. 


Tanmateix, aquesta perspectiva no sembla suficient per a entendre una organització educativa. Més enllà dels supòsits subjacents sobre racionalitat i certesa, el cas és que es deixen d'identificar forces menys racionals i no pas per això menys importants. Com assenyala González,

“Així, els teòrics estructurals i els de recursos humans passen força per alt les dinàmiques polítiques i de conflicte dins de l'organització i se centren més en qüestions relatives a com s'han de canalitzar i limitar els processos conflictius a fi de minimitzar-ne les conseqüències disruptives. D'altra banda, tampoc no s'aborden els aspectes simbòlics i culturals de la vida organitzativa, la qual en darrer terme es gestionarà amb solucions eminentment tècniques i racionals.” (1986, pàg. 93)

**Mc Donald
(1992, pàg. 101)**

Destaca el que significa l'enfocament tecnocràtic de continuació del marc referencial tradicional dels centres, la creixent preocupació per la productivitat, l'eficàcia i el rendiment dels centres i el perill que darrere de l'avaluació i la revisió es pugui tendir a un major control polític i administratiu de l'educació.

Si bé l'enfocament de relacions humanes considera la persona, la reducció de variables organitzatives a l'individu, al grup i a l'organització informal, és reduccionista en significar: a) d'una banda, un oblit de les variables d'estructura i context que afecten tant l'individu com l'organització i b) d'altra banda, una ignorància d'altres aportacions, com ara la sociologia, la tècnica o l'economia.

A més, es pot considerar el risc de reduir a paternalisme la consideració de les necessitats humanes del treballador i la seva participació en l'organització, l'optimisme exagerat sobre la possibilitat d'integrar necessitats de l'individu i de l'organització, el fet d'ignorar les diferències individuals i la reducció de la conducta humana a les necessitats jerarquitzades i a les motivacions derivades d'aquestes necessitats (Muñoz i Román, 1989, pàg. 95). 

De tot això no podem deduir que els autors enquadrats en aquest paradigma oblidin els valors inherents a les metes i estructures de les organitzacions; més aviat passa que s'advoca per una clara separació entre fets verificables i valors. Mentre que aquests darrers quedarien sotmesos a l'acció democràtica, els primers serien objecte d'accions administratives fonamentades científicament que permetrien realitzar els valors amb el mínim esforç. Hi ha, doncs, una separació clara entre processos polítics i processos tècnico-administratius que reforcen els mecanismes estrictes de control que s'estableixen sobre la base de les normes i regles de l'organització.



La separació entre processos polítics i processos tècnico-administratius que reforcen els mecanismes de control.

3.2. L'enfocament interpretatiu-simbòlic

L'enfocament interpretatiu considera la realitat com un conjunt de significats construïts i compartits per les persones. Més que no pas d'una realitat, podem parlar de tantes realitats com persones considerem, cadascuna amb les seves actituds, percepcions i expectatives. Segons diu Morgan (1990, pàg. 118): "Les organitzacions són essencialment estructures de realitats socials que descansen en les ments dels membres que les concreten en sèries de regles i relacions."

Aquest enfocament considera, conseqüentment, les organitzacions com una creació social producte de la interacció de persones que es mobilitzen d'acord amb les seves concepcions i pressupòsits personals. S'interessa pel significat de les accions socials, en considerar que la realitat està constituïda per imatges que la ment de les persones creen i a les quals concedeixen autoritat.



Segons diu Greenfield...


... "Les organitzacions són els significats que trobem en les nostres vides, independentment de com arriben a ser-hi. El jo no es pot escapar de l'organització." (1985, pàg. 5241)

Els supòsits són, doncs, diferents i poden quedar sintetitzats en els següents:

- 1) El més important no és el que passa, sinó el significat del que ha passat.
- 2) El significat d'un esdeveniment queda determinat pel que passa i per les interpretacions que les persones fan del que ha passat.
- 3) Els esdeveniments i processos més significatius en l'organització són generalment ambigus i incerts: freqüentment es fa difícil saber què passa, per què i què passarà.
- 4) L'ambigüitat i la incertesa treuen valor als processos racionals per a l'anàlisi, la resolució de problemes i la presa de decisions.
- 5) Davant la incertesa i l'ambigüitat, les persones creen símbols amb la finalitat de reduir-la, resoldre la confusió i augmentar la predictibilitat. Els esdeveniments considerats en si mateixos poden continuar essent il·lògics, atzarosos, fluids o amb poc significat, però els símbols humans fan que els vegem d'una altra manera.

Bolman i Deal (1984, pàg. 149)

Els supòsits que caracteritzen les realitats escolars com a organitzacions de metes ambigües, tecnologia problemàtica i participació fluida constitueixen un marc idoni per al desenvolupament d'una gran quantitat de símbols, entenent per aquests **símbols** les maneres en què els membres d'una organització representen, per a si mateixos o per als altres, la pròpia organització, els seus processos o els esdeveniments que hi passen.

Com a implicació organitzativa, es revaloritza la utilització de ritus i cerimònies, com ara les preses de possessió, els comiats, les celebracions, els homenatges, les festes, el repartiment de diplomes, etc., i també la utilització d'imatges que parlen d'un funcionament similar al model de galleda d'escombraries *garbage can model*, de Cohen, 1972), o d'una escola com a anarquia organitzada (March i Olsen, 1976) o d'un sistema dèbilment articulat (Weick, 1976). 

Aquest enfocament representa, en suma, la concepció de la vida organitzativa com una realitat significada, interpretada i viscuda amb una certa ambigüitat per les persones que la integren. Es reconeix, així, l'existència d'una cultura que és conformadora i que queda conformada per la realitat organitzativa: és la cultura escolar de què parlen autors com, per exemple, Sarason (1982), Berg i Wallin (1982) o Saphier i King (1985).

D'una manera més específica, el reconeixement d'una cultura pròpia dóna un sentit especial a les estructures i processos organitzatius. L'estructura proporciona símbols interns que ajuden les persones a exercir els seus papers alhora que constitueix un factor d'adequació a les exigències socials: les estructures quedaran legitimades mentre reflecteixin les expectatives legals i socials independentment de si són mera aparença o no.

Mitjançant fantasies...

... compartides, mites, històries, etc., s'exerceixen funcions classificadores, simplificadores i reductores de la incertesa i s'aporten mitjans d'actuació enfront de la confusió, la impredictibilitat o l'amenaça. Contribueixen així a donar estabilitat a l'organització, estableixen i perpetuen la tradició organitzativa, legitimen la pràctica existent i ajuden a afrontar problemes o a ignorar aspectes que podrien ser problematitzadors.


La tradició interpretativo-simbòlica també ha analitzat processos i dinàmiques organitzatives, com ara el lideratge, la planificació, la presa de decisions o l'avaluació, que considera com a àmbits a través dels quals es manté la legitimitat i estabilitat de l'organització. Així, es veu el líder com un aglutinant la tasca bàsica del qual és transmetre rituals i mites i, en definitiva, mantenir la fe en l'organització. La planificació i l'avaluació, a més de legitimar l'organització, serviran per a mantenir una imatge de racionalitat i eficàcia més externa que no pas real. La innovació serà un procés intern resultat de l'intercanvi, la negociació i el consens sobre nous significats i projectes d'acció.

1) La relativa novetat del plantejament delimita un conjunt d'anàlisis que considerem insuficients per a parlar definitivament d'aportacions i limitacions definitives. Això no obstant, ens permet fer aproximacions d'interès com, per exemple, les realitzades per Muñoz i Román (1989, pàg. 166-167).

2) Una contribució conceptual significativa és el plantejament sobre les relacions entre cultura i organització: "com forma part aquesta darrera d'una cultura que la possibilita i condiona; com i de quines maneres són diferents les organitzacions en les diverses cultures espàcio-temporals; com contribueix l'organització a l'elaboració i al canvi de cultura" (pàg. 166).

3) Es mira l'organització com a creadora d'una cultura pròpia. Ritus, cerimònies, convencions, etc., lluny de no tenir sentit i de semblar realitats improductives, es revitalitzen com un mitjà important de comunicar, difondre i reforçar els valors comuns.

4) L'enfocament cultural descobreix elements irracionals en principis consagrats de la teoria racional de l'organització. D'aquesta manera, processos i continguts de planificació, execució o control adquireixen sentit encara que no tinguin gaire cosa a veure amb una execució racional dels fins de l'organització.

5) L'enfocament cultural aporta noves metodologies, qualitatives, etnogràfiques o naturalistes, aplicables a l'estudi de les organitzacions. 

La nova perspectiva ha contribuït, encara, a restablir la importància dels sentiments i de determinades actuacions (símbols, festes...) quan no es

participa d'una cultura comuna, i també a millorar el coneixement entre la cultura social i el funcionament institucional.

L'etnografia aplicada a l'educació

A partir de l'aparició documentada de l'obra de Malinowski (1922) sobre els habitants de les Illes Trobriand, i de la de Margaret Mead amb els seus treballs de camp, molts antropòlegs i després molts investigadors socials van veure la necessitat d'un treball de camp per a conèixer de manera més precisa una cultura estranya o les característiques definitòries d'un grup determinat. Es fugia així de la tradició d'obtenir les dades a partir d'enquestes i qüestionaris, és a dir, de la recerca de caire quantitatiu que, fonamentada en la filosofia positivista, havia esdevingut el mètode habitual d'investigació en ciències socials. L'etnografia és un mètode d'investigació científica de caire descriptiu, que té com a finalitat conèixer, des de dins, les creences, els valors i en definitiva el comportament d'un grup humà. La seva aplicació a les ciències de l'educació és cada cop més present per mitjà dels treballs de Woods, entre d'altres.

Les limitacions a què es fa referència més sovint són de caràcter conceptual, metodològic i operatiu. Des de la perspectiva conceptual, es crida l'atenció sobre la falta d'acord respecte a què s'ha d'entendre per cultura i per manifestació de cultura; també, respecte a les dificultats per a evitar degenerar en estereotips i prejudicis de base quan es realitzen estudis superficials o es fa un ús indegut de les anàlisis culturals.

L'atenció al procés cultural permet parlar, així mateix, de relativisme i d'ambigüitat i obre la via de les crítiques que s'han fet a aquest enfocament. Majoritàriament, hom el qualifica de descriptiu i sense capacitat de canvi, d'oblidar la influència del context i de comportar una certa visió negativa. Respecte a això, Tyler assenyala:

“Com podem explicar la continuïtat de l'estructura formal de l'escola si sembla tan insatisfactòria per a professors i estudiants? El model d'organització escolar de l'enfocament interaccionista, amb els professors sobrecarregats i aclaparats, els alumnes distanciat i els directius manipuladors, sembla mancat de cohesió interna.”

Tyler (1991, pàg. 109)


Tanmateix, la perspectiva resulta fructífera i s'hi pot identificar el desenvolupament d'experiències com ara el treball cooperatiu, el desenvolupament de la imatge corporativa, els cercles de qualitat, algunes estratègies per al desenvolupament de projectes de centre, etc.

3.3. L'enfocament socio-crític

L'enfocament crític intenta superar visions positivistes i interpretatives per a arribar a plantejaments que busquen la transformació social, cultural, política o educativa. D'alguna manera, mira de superar defectes fonamentals en l'estudi dels centres educatius, com per exemple:

- Haver esbiaixat o tractat marginalment l'anàlisi sociològica.
- Estar deformat per l'ús de models i imatges inadequats.
- Tenir desconcertants desviacions d'orientació epistemològica i paradigmàtica."

Tyler, (1991, pàg. 17)

En definitiva, considera que l'educació solament es pot entendre si se situa en els contextos socio-històrics. Defensa, així, una lectura de caràcter ideològic per als fenòmens socials i els processos d'adquisició i desenvolupament del coneixement. 

Vista l'organització com una nova política, Bolman i Deal (1984) en resumeixen la caracterització en cinc proposicions:

- 1) La majoria de les decisions importants en les organitzacions comporta una distribució de recursos escassos.
- 2) Les organitzacions són coalicions compostes d'individus i de grups d'interessos, com per exemple nivells jeràrquics, departaments, grups professionals, grups ètnics.
- 3) Els individus i els grups d'interessos difereixen en les valoracions, les preferències, les creences, la informació i les percepcions de la realitat.
- 4) Els objectius i les decisions organitzacionals emergeixen de variats processos de negociació, de pactes i de lluites.
- 5) A causa de l'escassetat de recursos i de l'enduriment progressiu de les diferències, el poder i el conflicte són característiques centrals de la vida organitzacional."

El reconeixement d'una realitat socio-històrica i d'interessos delimita situacions i fenòmens que superen l'"objectivitat". Així s'intenta superar la sobreinsistència en els significats personals perquè s'entén que tot està mediatitzat pels interessos personals o de grups i pels conflictes que la seva imposició i el seu control generen. Representa, doncs, el compromís amb l'acció política i el canvi:

"La ciència educativa crítica té el propòsit de transformar l'educació; va encaminada al canvi educacional. Objectius com ara el d'explicar (característic del plantejament positivista de la investigació educacional) o el d'entendre (característic del plantejament interpretatiu) són mers moments del procés de transformació, més que no pas finalitats en si mateixos."

Carr i Kemmis (1988, pàg. 168)

La no-separació dels fets i dels valors que hi ha inherents impulsa l'anàlisi de la pràctica i el compromís amb el canvi. Així mateix, planteja coherentment processos participatius i col·laboratius tant en la definició de problemes com en la definició dels fins i en l'elecció de tècniques i instruments.



L'educació s'ha d'entendre situada en el context socio-històric.

Els models polítics

..., segons Bush (1985), tenen les característiques següents:

- a. Se centren més en els grups que no pas en la institució com a unitat.
- b. Es basen en els interessos i en els grups d'interès.
- c. Sovint hi ha conflictes en les organitzacions.
- d. Els fins de l'organització són ambigus i perseguits de moltes maneres.
- e. Les decisions sorgeixen després d'un procés de negociació.
- f. El concepte de poder és central.
- g. Té importància la influència externa en la presa de decisions.
- h. Són particularment apropiats per a entendre la distribució de recursos en les institucions educatives.

La impossibilitat de “despolititzar” una organització és, potser, la gran implicació organitzativa d'aquest enfocament. Concebre l'organització de centres educatius com una activitat amb sentit transformador comporta:

1) Entendre-la com una actitud educativa més, que no es pot desposseir d'aquest caràcter i que no justifica la separació que a vegades hi ha entre el que és organitzatiu i el que és educatiu.

2) Comprendre que l'organització té una estructura profunda que no pas sempre coincideix amb l'estructura formalitzada. De fet, es pot identificar amb una “zona de negociació encoberta” entre coalicions, grups i persones que defensen interessos propis encara que no sempre la manifesten així.

3) Donar sentit i projecció social a l'escola com a organització immersida en una determinada realitat. Un “procedir crític” tindria per a Bates (1982, pàg. 49-50) tres components:

- Reflexionar sobre les metàfores que s'intercanvien a l'escola i renegociar-les en funció d'un acostament als valors alliberadors.
- Reconstruir igualment els ritus escolars.
- Utilitzar i dominar el llenguatge com a mecanisme de control en les negociacions sobre l'activitat escolar.



L'escola té una estructura profunda que no sempre coincideix amb la formal.

Revitalitza, a més, el discurs sobre el poder i introdueix elements importants amb relació als processos de conflicte i negociació. Una anàlisi del poder institucional ens ha de portar a analitzar les fonts de poder (autoritat) i les seves manifestacions (legal, carismàtica, unipersonal, col·legialda, etc.), i també la manera d'exercir el poder (vertical, horitzontal i vertical ascendent, segons la terminologia de Peiró, 1990) i les resistències que troba.

També serà important considerar, en la confluència d'aquests interessos, el manteniment d'una ètica. Com ja manté Popkewitz, des de 1980, quan analitza els diferents paradigmes des de la perspectiva pedagògica, les teories educatives són teories morals. L'organització en aquest context apareix com alguna cosa més que un mer conjunt de pràctiques administratives; és un compromís amb la justícia, la veritat, la llibertat i el respecte per les persones.


Diversitat d'interessos en els centres educatius

Els centres educatius reflecteixen interessos molt diversos:

- Interessos de les persones dins de l'organització, com ara retribució econòmica, condicions de treball, possibilitats de promoció, carrera professional, etc.
- Interessos extraorganitzacionals de l'individu de tipus personal, familiar i social.
- Interessos de grups formals i informals de l'organització: recursos econòmics per a un departament, autonomia, accés a la informació, possibilitats de beneficiar-se de determinades eleccions, etc.
- Interessos de grups i d'organitzacions alienes, com ara sindicats, grups editorials, entitats financeres, etc.

Les anàlisis realitzades d'aquest enfocament fins ara són importants però encara insuficients per a donar estatut d'acord amb les diferents opinions que s'han manifestat. Per això, les aportacions i limitacions que recollim a continuació s'han d'assumir com a primeres aproximacions.

La consideració de l'escola des del paradigma sòcio-crític representa una visió més dinàmica que no pas la que presenten els altres enfocaments que hem considerat, en qüestionar el caràcter apriorístic de les metes, patentitzar la diversitat d'interessos i aportar una visió més àmplia de l'organització. A més, evidencia les contradiccions de les organitzacions en general i de les escolars en particular, alhora que les considera com a factor de canvi. Aquest compromís amb l'acció significa, en realitat, una nota clarament distintiva que exigeix millorar la vida organitzativa amb nous sistemes de participació.

Aquesta visió crítica de l'organització representa una superació indubtable dels criteris de racionalitat del paradigma funcionalista, i potser de la perspectiva asèptica pròpia dels enfocaments centrats en les relacions humanes, però és possible, també, que se sobreestimi la inevitabilitat del conflicte o se subestimi la possibilitat de desenvolupar estratègies col·laboratives sense interessos partidistes dins de les organitzacions. Particularment aquesta perspectiva pot ser vàlida en organitzacions escolars els valors implícits de les quals comporten finalitats en la direcció esmentada. 

La concreció d'enfocaments polítics en propostes organitzatives ha significat, encara, fer ressaltar la importància dels valors de grup, destacar la importància de les actituds de respecte i comunicació per sobre dels mètodes i continguts, establir relacions iguals entre tècnics i usuaris i fomentar processos d'autonomia lligats al repartiment de poder.

La primera limitació d'aquest enfocament prové de l'exclusivitat amb què es presenta. No creiem que es puguin ignorar les aportacions dels anteriors sense caure en un reduccionisme esbiaixat.

Caldria distingir també entre les anàlisis micropolítiques i les macropolítiques. Això a part, metodològicament, la majoria de les investigacions són estudis de casos i relats d'organitzacions polítiques en acció que forneixen d'una rica informació. Però falta molt per estudiar en la dinàmica política de les diferents organitzacions i queden molts processos no prou explorats.



Política als centres educatius


A partir de la dinàmica participativa que defineix la LODE, a l'Estat espanyol els centres educatius han entrat en una dinàmica de gestió política. Les eleccions al Consell Escolar i l'elecció de l'Equip Directiu del centre han donat lloc, en molts centres, a moviments interns que reproduïxen, a escala, la dinàmica del joc polític i democràtic de la nostra societat. I per això mateix molts directius han de tenir un paper de lideratge i han de saber consensuar al màxim les diferents tendències del centre per a dur a terme una gestió correcta. Els pactes són freqüents a totes bandes (pares, alumnes, professorat, municipi).

3.4. Cap a un model comprensiu de la realitat organitzativa escolar

Com hem vist, el panorama teòric actual presenta un conjunt ampli de concepcions que expliciten el reconeixement de múltiples realitats i impliquen aportacions metodològiques varies.

Aquest espectre conceptual no fàcilment categoritzable significa, en realitat, un conjunt de propostes analítiques que es diferencien perquè focalitzen l'atenció sobre aspectes diferents de la realitat escolar. La "lleï del pèndol" sembla complir-se també aquí, on es passa de prioritzar l'àmbit estructural a prioritzar-ne l'humà i, d'aquest, el personal en un intent de determinar les categories últimes del que és organitzatiu.

Des del nostre punt de vista, la dispersió d'enfocaments no és això, sinó el resultat de la visió analítica dels teòrics quan aborden un objecte tan complex com és la realitat organitzativa. A més, cal considerar, com ja hem dit, que l'organització escolar és una disciplina relativament recent, la qual cosa explica el caràcter més exploratori que no pas conceptualitzador amb què es poden veure moltes de les aportacions descrites.

Assenyalar la complexitat de la institució escolar no significa sinó reconèixer-ne alguns dels trets més característics com a organització. I és precisament aquesta complexitat la que justifica la dificultat d'abordar-ne globalment l'estudi i obliga a fer l'esforç d'integrar els resultats de les diferents aportacions. Així, resulta coherent afirmar que una bona institució és la que manté un disseny adequat, fomenta una cultura comuna i es preocupa pel canvi i la millora. 




El centre educatiu, com a objecte de reflexió i de pràctica, es pot considerar, d'una banda, com "un fenomen/realitat en què convergeixen components materials, estructurals i funcionals relativament objectius"; d'una altra, "components representacionals, culturals i socio-contextuals, constituïts bàsicament pels individus i grups que pertanyen a l'escola"; però també "components polítics, ideològics i sociològics, dialècticament generats pel conflicte i des del conflicte, els interessos de classe i, fins i tot, la cultura dominant, etc." (González, 1986, pàg. 137).

El fet de parlar d'orientacions diferents no ens ha de portar necessàriament a considerar-les enfrontades. Més aviat es tracta de diferents nivells d'anàlisi que la perspectiva històrica ha evidenciat. És més, podríem aventurar la hipòtesi que són complementàries. Com assenyala Lorenzo,

“[...] en l'organització compta el que és legal, el que és explícit i el que és invisible, el que és objectiu i el que és subjectiu, els fets i els significats, les estructures, les infraestructures i les superestructures. I en la formació del futur professor i del futur pedagog això no s'ha d'oblidar.” (1994, pàg. 155)

Cada nivell d'anàlisi comporta una conceptualització més àmplia que permet una major profunditat en l'estudi de l'organització. Si els plantejaments qualificats de racionals s'havien plantejat l'organització en les seves manifestacions, els simbòlics ho havien fet en la seva realitat i els crítics havien aprofundit les raons d'aquesta realitat.

A més, és difícil pensar que es pugui plantejar una perspectiva crítica sobre una realitat encara no coneguda. Els paradigmes científic-racional i interpretatiu-simbòlic aporten, en aquest sentit, la primera matèria per a l'elaboració del paradigma crític. De la mateixa manera, els simbolismes d'una organització no són totalment abstraccions pures, sinó que es fonamenten en estructures conegudes i en propòsits manifestats per les organitzacions.

Totes les aportacions de què parlem, per a nosaltres, aprofundeixen algun dels components (objectius, estructura, sistema relacional i acció directiva). Això no obstant, la majoria s'orienten perfectament a explicar i fonamentar el sistema relacional, llevat d'alguns corrents del paradigma científic-racional (els estructurals) que incideixen, encara que només sigui de manera descriptiva, en la delimitació d'objectius i estructures. 

El model comprensiu

Cal avançar cap a un model de realitat organitzativa de centre que integri tots els altres. Tal com exposa S. Antúnez:


“Les teories i models que intenten explicar les organitzacions educatives no són sinó propostes que s'haurien de considerar de manera concurrent.

Més que no pas una visió permanent de les organitzacions a través d'un model o un altre de forma invariable i independent, sug-

gereixen una visió simultània a través de tots ells o, potser des d'una posició més realista, utilitzar-los com a elements d'anàlisi a través d'un procés integrador. No seria oportú analitzar amb els mateixos paràmetres (enfocament o perspectiva) un centre escolar de construcció recent i un altre que ja fa anys que funciona o dos centres de titularitat pública i privada, respectivament." (1993, pàg. 50)

Es constitueix, doncs, el **sistema relacional** com a factor clau de l'organització i centre de mira de les aportacions de simbòlics i crítics. I és que en el sistema relacional hi ha la persona humana com a element més essencial, però imprevisible en els comportaments, de tota l'organització. Intervenir sobre un agent tal serà, per tant, incidir en el que és més rellevant i possibilitar, consegüentment, els canvis més substancials i permanents.

Ara bé, admetre la potència motora del sistema relacional no ha de significar menysprear els altres components del model –objectius, estructurals– ni desconèixer les íntimes relacions que els uneixen. Molt sovint, els crítics s'han preocupat de realitzar anàlisis ideològiques exhaustives sobre l'escola, però han aportat poc pel que fa al desenvolupament d'estructures organitzatives adequades i potenciadores de la seva manera de veure la realitat; igual com hi han aportat poc els autors que han definit l'anomenat paradigma interpretativo-simbòlic.

Particularment, en el sistema relacional serà important analitzar el paper dels directius i la importància de les estratègies de dinamització (Gairín, 1992) en allò que afecta processos de comunicació, participació, presa de decisions i resolució de conflictes. 

Activitat de reflexió i execució

4. A la vista de les anotacions fetes i del propi criteri, justifiqueu breument la importància i utilitat de combinar els diferents enfocaments analitzats.

| Enfocament | Trets valorats positivament | Proposta integradora |
|--------------------------------------|-----------------------------|----------------------|
| científic-racional tecnològic | | |
| interpretativo-simbòlic | | |
| sòcio-crític | | |

Pensem, per tant, que el model presentat en l'apartat 2.2 no ha exhaurit les possibilitats d'estudi i permet l'elaboració de coneixement i el desenvolupament de la tecnologia corresponent.

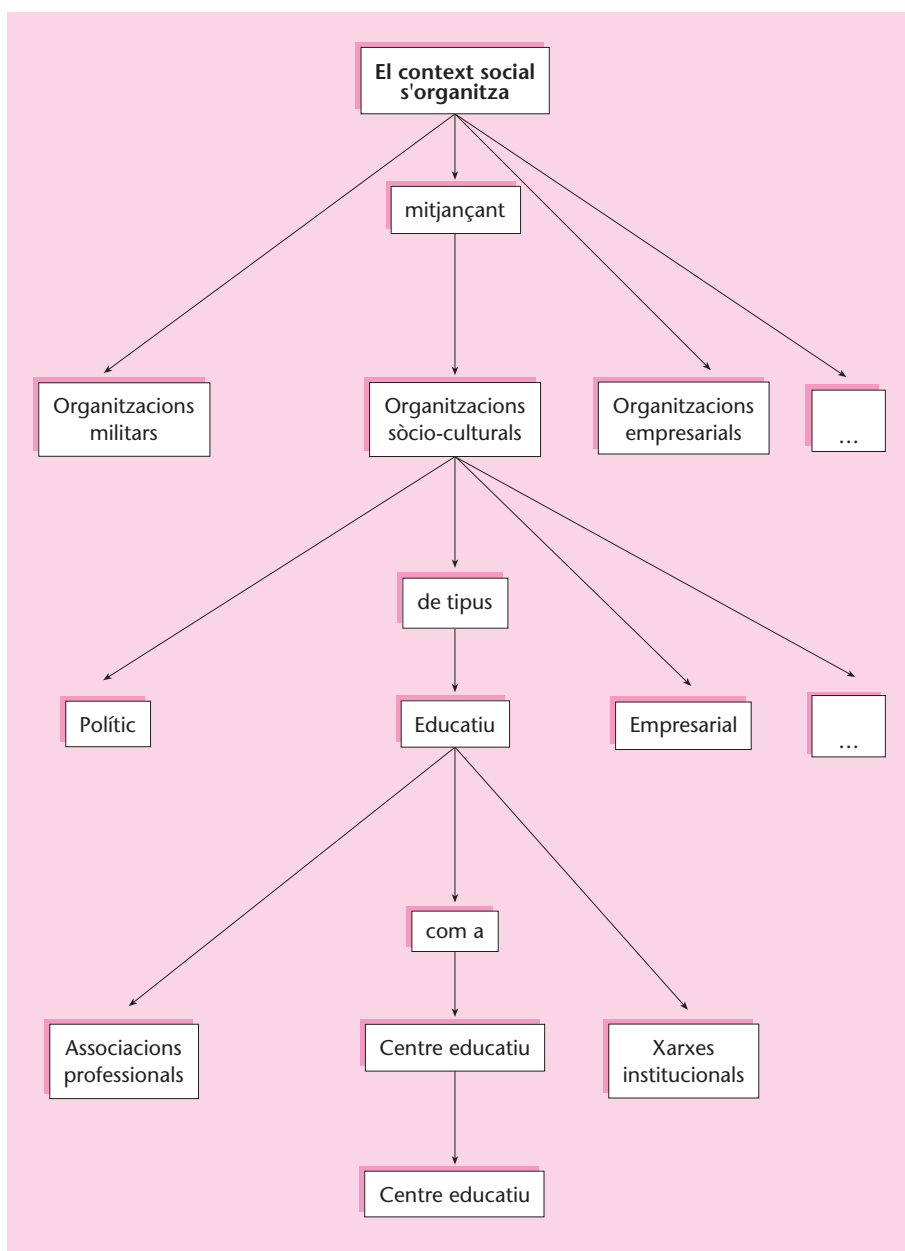
Queda patent, així, que la realitat escolar no solament és un sistema complex i distintiu respecte a altres organitzacions; també és multifacètic i multidimensional. Parlem de multifacètic en la mesura en què es pot analitzar des de diferents àmbits (sistema d'objectius, sistema estructural i sistema relacional), però en cada un també hi pot haver múltiples perspectives, com evidencien els enfocaments analitzats i les seves múltiples implicacions.

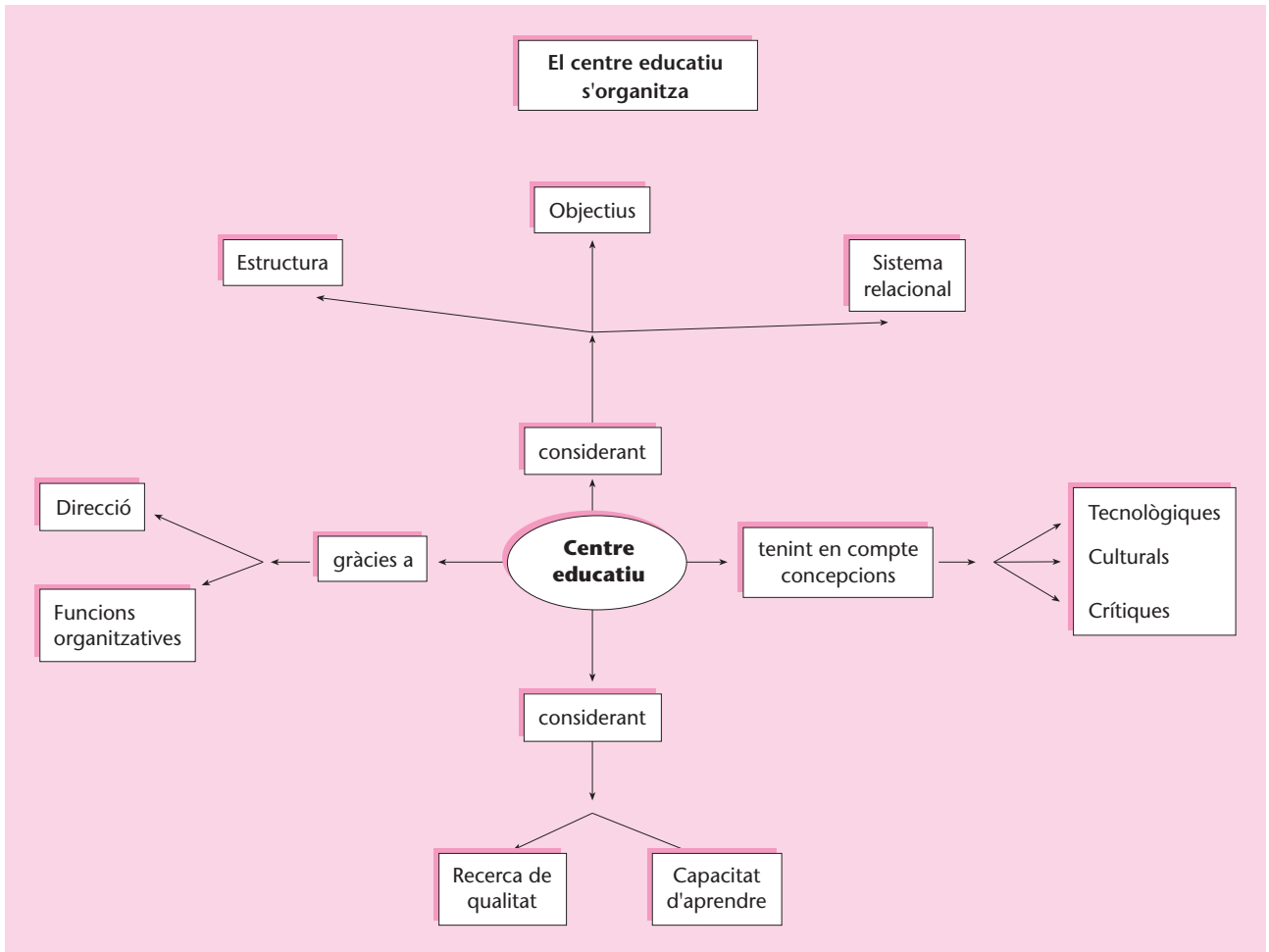
Així, el centre educatiu, des del punt de vista organitzatiu, queda considerat com una realitat integrada i integradora que permet avançar cap a l'establiment d'una teoria amb capacitat d'explicació general i aplicable a situacions particulars.

Això a part, és assumible la proposta de nous paradigmes que intenten integrar el que resulta complementari i compatible dels anteriors. Així, es considera el **paradigma emergent** (Schwartz i Ogilvy, 1979; Guba i Lincoln, 1985) com a integrador de concepcions teòriques i superador d'antagonismes metodològics d'enfocaments naturalistes i positivistes. Igualment, es poden mencionar el **paradigma col·laboratiu** (Escudero, 1992) o la **perspectiva ecològica** (Lorenzo, 1994), amb evidents arrels en enfocaments crítics i sistèmics, respectivament, i els **enfocaments de qualitat** (Gairín, 1995), més centrats en la naturalesa del que s'ha d'aconseguir i en el procés coherent que no pas en l'anàlisi exclusiva dels processos o en la descripció de la realitat organitzativa.

Resum

Presentem un **mapa conceptual** que us permetrà de revisar les diferents conceptualitzacions que s'han fet.





Activitats

Activitats bàsiques

A més de les que porta incorporades el desenvolupament del mòdul, se us proposa que feu les activitats següents:

1. Partint de la classificació següent, poseu exemples d'organitzacions que compleixin els requisits establerts.

Quadre 4. Característiques de diferents tipus de les organitzacions

| | | | | |
|------------|--|----|---|-------------|
| Primàries | Dedicació emocional | ←→ | Dedicació contractual | Secundàries |
| Formal | Estructurada | ←→ | Lliure | Informal |
| | Rígida | ←→ | Canviant | |
| | Inflexible | ←→ | Flexible | |
| | Duradora | ←→ | Espontània | |
| Sana | Equilibri constructiu de forces dinàmiques | ←→ | Desajust de les forces dinàmiques | Malalta |
| Vida curta | La supervivència no es planteja | ←→ | La supervivència és una meta | Vida llarga |
| | Els objectius són immediats | ←→ | Hi ha objectius immediats i objectius medians | |
| | Poca jerarquia d'objectius | ←→ | Alta jerarquia d'objectius | |
| | Estructura senzilla i inestable | ←→ | Estructura complexa i formalitzada | |

Exemples d'organitzacions

| Organització primària | | | Organització secundària | | |
|-----------------------|------|------------|-------------------------|---------|-------------|
| Formal | Sana | Vida curta | Informal | Malalta | Vida llarga |
| | | | | | |

2. Analitzeu críticament les frases següents recollides d'una de les últimes aportacions de Drucker (1993). Elaboreu una llista amb les diferents funcions d'un centre educatiu, segons aquestes citacions:

“En la societat postcapitalista més val assumir que qualsevol que sàpiga alguna cosa haurà d'adquirir nous sabers cada quatre o cinc anys o, altrament, quedarà desfasat.” (pàg. 65)

“La societat postcapitalista s'ha de descentralitzar; les organitzacions han de ser capaces de prendre decisions ràpides, de basar-se en la proximitat al funcionament, la proximitat al mercat, la proximitat a la tecnologia, la proximitat als canvis en la societat, el medi ambient, la demografia, el saber, que s'han de veure i utilitzar com a oportunitats per a la innovació.” (pàg. 68)

L'objectiu “no ha de ser la reforma o la millora social; ha de ser l'aprenentatge de cada individu.” (pàg. 198-199)

“Ha d'imbuir als alumnes [...] motivació per a aprendre i la disciplina d'una instrucció continuada.” (pàg. 196)

“[...] les matèries importen menys que la capacitat de l'estudiant per a continuar aprenent.” (pàg. 199)

“El sistema educatiu ha de ser obert, és a dir, que permeti que una persona s'incorpori a qualsevol de les etapes a qualsevol edat.” (pàg. 203)

“L’ensenyament deixarà de ser alguna cosa que facin les escoles; cada cop més serà un negoci conjunt en què les escoles són socis en lloc de monopolistes [...]. Com hem dit abans, l’escola ha estat tradicionalment el lloc on s’aprenia, i el lloc de treball, el lloc on es treballava.” (pàg. 205)

La societat haurà d’assumir una important responsabilitat. En concret, “el canvi més gran, i aquell per al qual estem més mal preparats, serà que l’escola s’haurà de comprometre amb els resultats. S’haurà d’establir el nivell mínim, és a dir, els resultats dels quals hauria de respondre i pels quals cobra.” (pàg. 208)

3. Relaciona l’anàlisi de Morgan (1990) sobre diferents perspectives amb els enfocaments presentats en el text (apartat 3).

Les organitzacions es poden entendre com a miniestats en què la relació entre individus i societat és paral·lela a la relació entre individu i organització. La visió unitària, pluralista i radical de l’organització es pot caracteritzar de la manera següents:

Quadre 5. Marcs de referència en l’anàlisi organitzacional

| | Unitari | Pluralista | Radical |
|-------------------|---|--|--|
| Interessos | Posa l’accent en la consecució d’objectius comuns. L’organització es veu com una unitat sota el paraigua de les ambicions comunes i que s’esforça per a la consecució a manera d’un equip ben integrat. | Posa l’accent en la diversitat dels interessos individuals i els de grup. L’organització es veu com una coalició poc lligada, la qual cosa té solament un interès transitori en els fins formals. | Posa èmfasi en la naturalesa opositora dels interessos contradictoris “de classe”. L’organització es veu com un camp de batalla en què forces vives (per exemple, direcció i sindicats) lluiten per la consecució de fins clarament incompatibles. |
| Conflictes | Considera el conflicte com un fenomen estrany i transitori que es pot eliminar per mitjà de l’apropiada acció directiva. Quan creix, s’atribueix generalment a les activitats de desviacionistes i creadors de problemes. | | |
| Poder | Ignora ostentosament el paper del poder en la vida de l’organització. Conceptes com ara autoritat, lideratge i control es tendeixen a preferir com a mitjans de descriure les prerrogatives de la direcció per a guiar l’organització cap a la consecució dels interessos comuns. | Observa el poder com una variable crucial. El poder és el mitjà pel qual s’accentuen i es resolen els conflictes. L’organització es veu com una pluralitat de posseïdors de poder que extrauen aquest poder d’una pluralitat de fonts. | Observa el poder com un tret clau de l’organització, com un fenomen que s’ha distribuït desigualment i que va seguir per la divisió de classes. Les relacions de poder en les organitzacions es veuen com un reflex de les relacions de poder en la societat en general, i vinculats d’una manera pròxima a processos més amplis de control social: per exemple; el control del poder econòmic, el sistema legal i l’educació. |

Font: Morgan (1991, pàg. 176-177).

4. Identifiqueu l’enfocament a què pertany el comentari següent:

La proposta és una de les moltes que s’han realitzat en els darrers anys, a partir d’una presa de consciència més crítica sobre el caràcter peculiar de l’escola com a organització. Els estudis de caràcter etnogràfic i interpretatiu han resituat el paper dels processos informals i de la realitat psico-social per damunt de plantejaments mecanicistes i burocràtics. De fet, apareixen crítiques profundes a la realitat analitzada fins ara.

“Mantinc que les anàlisis organitzatives, categories en què incloc la teoria organitzativa i les tradicions de la sociologia de les organitzacions, ens han dit poca cosa d’alguna significació sobre la manera com funcionen les escoles en la realitat quotidianament.”

Bala (1989, pàg. 19)

5. Renate Mayntz (1982, pàg. 42-43) classifica les organitzacions segons els objectius, i en la seva descripció es pot observar com les diferències afecten la seva estructura i la manera de funcionar. Us demanem que, a partir de la descripció, delimitem exemples d'organitzacions que compleixin aquests requisits.

a) Organitzacions “els objectius de les quals es limiten a la coexistència dels membres, a la seva actuació comuna i al contacte recíproc que això exigeix”.

b) Organitzacions “que tenen com a objectiu actuar d'una manera determinada sobre un grup de persones que són admeses per a aquesta finalitat, almenys transitòriament, en l'organització”.

c) Organitzacions “que tenen com a objectiu aconseguir un cert resultat o aconseguir una determinada acció cap a fora”. De la relació objectiu-persona deriven al seu torn tres subgrups.

- Organitzacions en les quals els membres participen sense buscar avantatges personals.
- Organitzacions l'objectiu de les quals s'identifica amb l'interès personal dels seus membres.
- Organitzacions que proporcionen als seus membres avantatges personals no necessàriament identificats amb l'objectiu de l'organització.

Activitats d'aprofundiment

1. Sabríeu concretar els aspectes esmentats en la citació següent?

“Per a nosaltres, al llarg d'aquest temps, cada vegada ha estat més aclaridora la idea que el treball col·laborador amb les escoles i amb els professors implica una sèrie de supòsits que fan referència a una determinada concepció del currículum i dels seus processos de planificació, desenvolupament i avaluació, una determinada manera de pensar el professor com a professional i les condicions i els processos per a la seva significació i el seu desenvolupament i una determinada concepció de les relacions entre teoria i pràctica, entre externs i centres, entre universitat i escola.”

Escudero (1990, pàg. 202)

2. Revisau quines característiques de les que s'assenyalen seguidament es donen en una organització educativa que conegueu.

Quadre 6. Caracterització de les organitzacions sanes i de les malaltes realitzada per Fordyce i Weil

| Organitzacions malaltes | Organitzacions sanes |
|---|--|
| 1. Poca inversió personal en els objectius organitzacionals, excepte en els nivells alts. | 1. Els membres comparteixen els objectius i hi ha un flux d'energia fort i consistent cap a aquests objectius. |
| 2. Les persones, en l'organització, veuen que les coses van malament i no fan res per a corregir-les. Ningú no s'ofereix com a voluntari per a res. Els errors i problemes habitualment s'amaguen. Les persones parlen dels problemes de l'oficina sia a casa seva o als corredors però no amb els qui estan involucrats en els problemes. | 2. Les persones se senten lliures de mostrar que s'adonen de les dificultats, ja que esperen que els problemes es manegin obertament i se senten optimistes que es podran resoldre. |
| 3. Els factors estranys compliquen la solució de problemes. L'estatus i la situació en l'organigrama són més importants que la solució del problema. Hi ha un interès excessiu per la gerència, com si aquesta fos un client (major interès que el que es té pel client real). Les persones tracten els altres, especialment els caps, d'una manera cortesa i formal, que encobreix els assumptes. La inconformitat és mal vista. | 3. La solució del problema és molt pragmàtica. En atacar els problemes, les persones treballen informalment, no es preocupen per l'estatus, pel seu territori, ni per preguntar-se què en pensarà l'alta gerència. S'acaba sovint el cap. Es tolera bastant el pensament no conformista. |
| 4. Les persones que estan en els nivells alts tracten de controlar el major nombre possible de decisions. Es converteixen en colls d'ampolla i prenen decisions sense la informació i els consells adequats. Les persones es queixen de les decisions irracionals de la gerència. | 4. La responsabilitat en la presa de decisions queda determinada per factors com ara habilitat, sentit de la responsabilitat, disponibilitat d'informació, càrrega de feina, temps i requeriment de desenvolupament professional i gerència. El nivell organitzacional com a tal es considera un factor determinant. |
| 5. Els gerents se senten sols en intentar fer les coses. Per alguna circumstància, les ordres, les polítiques i els procediments no es porten a terme com se suposava. | 5. Hi ha un sentit notable de treball en equip en el plantejament, en l'execució i en la disciplina; en resum, es comparteix la responsabilitat. |

| Organitzacions malaltes | Organitzacions sanes |
|--|--|
| 6. Les opinions de les persones en els nivells baixos de l'organització no es respecten fora dels estrets límits de les seves feines. | 6. Els parers de les persones que estan en el nivells baixos de l'organització es respecten. |
| 7. Les necessitats i els sentiments personals són sentiments secundaris. | 7. El rang de problemes tractats inclou les necessitats personals i les relacions humanes. |
| 8. Les persones discuteixen quan es requereix que col·laborin. Són receloses de la seva àrea de responsabilitat. Buscar o acceptar ajut es veu com un senyal de debilitat. Oferir ajut, ni pensaments! Desconfien dels motius de cada un dels altres i parlen malament els uns dels altres. El gerent ho tolera. | 8. Hi ha una lliure col·laboració. Les persones demanen ajut als altres i els altres també estan disposats a donar-ne. Els mitjans d'ajut estan molt desenvolupats. Els individus i els grups competeixen amb els altres, però ho fan d'una manera justa i dirigida cap a una meta compartida. |
| 9. Quan hi ha crisi, les persones retrocedeixen o comencen a culpar-se les unes a les altres. | 9. Quan hi ha una crisi, les persones es reuneixen ràpidament per a treballar juntes fins que la crisi passi. |
| 10. El conflicte generalment va "per sota de l'aigua" i es maneja per mitjà de polítiques burocràtiques d'oficina o bé de discussions interminables o irreconciliables. | 10. Els conflictes es consideren importants per a la presa de decisions i el creixement personal. Es manegen amb efectivitat, obertament. Les persones diuen el que volen i esperen que els altres facin el mateix. |
| 11. Aprendre és difícil, les persones no s'acosten als seus companys per aprendre d'ells sinó que han d'aprendre dels seus propis errors, rebutgen l'experiència dels altres. Obtenen molt poca retroinformació sobre la seva actuació i la majoria no és útil. | 11. Hi ha molt d'aprenentatge a la feina, per la disponibilitat de donar, buscar i fer servir retroinformació i consell. Les persones es veuen a si mateixes i veuen els altres capaços d'un creixement i desenvolupament personal significatiu. |
| 12. S'evita la retroinformació. | 12. La crítica conjunta sobre el progrés és periòdica. |
| 13. Les relacions estan contaminades per la hipocresia i per l'agregament de la pròpia imatge. Les persones se senten soles i sense interès pels altres; hi ha un corrent de temor. | 13. Les relacions són honestes. Les persones es preocupen pels altres i no se senten soles. |
| 14. Les persones se senten lligades als seus llocs; se senten avorrides però restringides per les necessitats de seguretat. El seu comportament en juntes de personal, per exemple, és dòcil i desinteressat. No hi ha gaire alegria. Les bones estones les passen en altres llocs. | 14. Les persones mostren bona disposició i ganes de participar, perquè així ho volen. Són optimistes. El lloc de treball és important i agradable (per què no?). |
| 15. El gerent és un "papà" que dóna receptes a l'organització. | 15. El lideratge és flexible, canvia d'estil i de persona d'acord amb la situació. |
| 16. El gerent controla fortament les despeses petites i demana una excessiva justificació. Permet molt pocs errors. | 16. Hi ha un grau alt de confiança entre les persones i un sentit de responsabilitat mutu. Les persones generalment saben què és important per a l'organització i què no ho és. |
| 17. Minimitzar el risc té un alt valor. | 17. El risc s'accepta com una condició del creixement i del canvi. |
| 18. "Un error i et farem fora." | 18. "Què podem aprendre de cada error?" |
| 19. La mala actuació passa desapercibuda o es maneja arbitràriament. | 19. La mala actuació s'afronta i es busca una solució conjunta. |
| 20. L'estructura, les polítiques i els procediments de l'organització aclaparen. Les persones s'hi refugien i juguen amb les estructures de l'organització. | 20. L'estructura, els procediments i les polítiques de l'organització es dissenyen per a ajudar les persones a dur a terme la seva feina i per a protegir la salut organitzacional a llarg termini, no per a assignar deures a cada buròcrata. A més, és possible modificar amb facilitat les polítiques, els procediments i l'estructura. |
| 21. Tradició! | 21. Hi ha un gran sentit de l'ordre i, tanmateix, també hi ha un alt grau d'innovació. Es revisen els vells mètodes i, generalment, si és necessari es deixen de costat. |
| 22. La innovació no està generalitzada dins de l'organització sinó en mans d'uns quants. | 22. L'organització mateixa s'adapta ràpidament a les oportunitats o a altres canvis en el seu mercat, perquè tothom observa i pensa per anticipar el futur. |
| 23. La gent s'empassa les frustracions. "No hi puc fer res. És responsabilitat seva salvar el vaixell." | 23. Les frustracions són una crida per a l'acció. "És responsabilitat meva/nostra salvar el vaixell." |

3. Reviseu en Ball (1989) els conceptes que recull el quadre següent.

Quadre 7: Conceptes clau per a l'anàlisi organitzacional

| Perspectiva micropolítica (enfocament explícit) | Ciència de l'organització (enfocament explícit o implícit) |
|---|--|
| Poder Diversitat de metes Disputa ideològica Conflictes Interessos Activitat política Control | Autoritat Coherència de metes Neutralitat ideològica Consens Motivació Presa de decisions Consentiment |

Font: Ball (1989, pàg. 25).

4. Des de plantejaments de caràcter cultural, sòcio-crític o d'altres s'estan estructurant imatges alternatives de l'escola com a organització. El quadre 8 ens permet apreciar els trets més característics d'aquests nous plantejaments. S'hi han afegit les referències que fa Sáenz (1993, pàg. 23-24) a l'escola com a ecosistema.

Partint dels textos citats o de les referències originals en el quadre, completeu l'esquema presentat i incorporeu-hi noves característiques.

Quadre 8. Concepcions actuals de l'escola com a organització

| Caracterització de l'escola | Característiques | Autors representatius |
|--|--|---|
| Organització dèbilment estructurada | Hi ha certa discontinuïtat entre mitjans i fins. Cap error per si del sistema pot pertorbar l'ordre intern. Els mecanismes de control, supervisió i avaluació són dèbils. Els professors tenen amplis marges d'actuació. Les aules són espais privats d'exercicis professionals –cel·lularisme. | Weick (1976) |
| Construcció social i un ordre negociat | L'acció organitzativa és el resultat de la interacció social dels individus. Per a entendre aquesta acció hem de conèixer les seves bases psicossocials. Els individus reinterpreten contínuament el món social. El simbolisme dels processos organitzatius apareix com un aspecte constitutiu de la dimensió cultural. | Greenfield (1986) Smircich (1985) Geertz (1989) |
| Arena política | La vida organitzativa està sotmesa al conflicte. L'acció organitzativa està carregada d'intencionalitat política. El concepte central és el de poder, en el sentit de tenir la capacitat d'influència, més que no pas la d'autoritat o legitimitat. Importància que les accions i relacions entre els membres tenen en la configuració organitzativa. El poder es construeix en la relació amb els altres membres. | Ball (1990) |
| Cultura | És important la interpretació dels fenòmens organitzatius més enllà dels fets evidents. La cultura es considera com el conjunt de símbols i significats compartits pels membres de l'organització que orienten les seves accions. Importància de: Anàlisi dialèctica. Destreses d'interpretació. Dimensions psicodinàmiques. Interdisciplinarietat. | Bates (1987, 1992) |
| Anarquies organitzades | L'escola té metes poc clares. Manca d'un estret control sobre els processos i els productes. La tecnologia que s'utilitza és difusa. La participació humana és molt fluida i dispersa. La presa de decisions no segueix un procés lineal de resolucions de problemes. | Meyer y Rowan (1978) |
| Ecosistema | El context adquireix una força determinant. S'emfatitza el caràcter de les relacions i dels intercanvis de naturalesa psicossocial. Primacia del món representatiu enfront de l'operatiu. Les relacions i els processos del context i la comunitat són importants. Ser del centre importa més que haver de ser. | Santos (1990) Lorenzo (1993) |

5. Feu una crítica al text següent:

La consideració dels objectius i metes de les institucions s'ha realitzat des del prisma científic-racional amb enfocament fonamentalment funcionalista (com redactar-los, quins àmbits han de definir), que s'ha completat gràcies a la perspectiva participativa i negociada que imprimeixen els nous enfocaments. Així, la visió tradicional s'hauria de superar considerant com a metes l'exigència social i el resultat de la dinàmica de necessitats socials, –necessitats individuals, necessitats de grups educatius pròxims (professorat, alumnat, pares, etc.).

Si bé els estructuralistes han analitzat profusament el paper de l'estructura en les organitzacions i les seves relacions amb l'ambient, sempre han representat l'estabilitat d'aquesta dimensió en clara contradicció amb els plantejaments crítics. El desenvolupament de marcs teòrics que permetin concretar estructures flexibles i no necessàriament permanents resulta, per tant, una perspectiva necessària i no abordada encara.

Per acabar, i en referència al sistema relacional, sembla necessari aprofundir de quina manera es refereixen a l'organització i la identifiquen amb un sistema natural, una anarquia organitzada, una organització primitiva, etc. En realitat, és possible avançar en les anàlisis que permetin establir un millor coneixement de la dèbil articulació amb què es defineix l'organització escolar amb relació a processos d'autonomia personal i institucional, factors de canvi, processos tècnics i constructius de sistemes o altres que es poguessin definir.

Exercicis d'autoavaluació

1. Relacioneu en un mapa conceptual els conceptes següents: centres educatius, subsistema escolar, subsistema educatiu. (El mapa conceptual va de més general a menys.)
2. En el mapa anterior situeu els conceptes següents: família, poble o barri, mitjans de comunicació, serveis educatius, administració educativa.
3. El centre educatiu es compon d'elements (persones, materials...) interrelacionats que formen una totalitat.
 - a) Totalitat i interrelació són les característiques d'una concepció determinada de les organitzacions. De quina?
 - b) En aquesta concepció, què és més important en el centre educatiu com a organització: la globalitat o cada element individual?
4. Completeu els components del centre educatiu del mapa conceptual següent i relacioneu-los mitjançant frases.
 Components bàsics del centre educatiu
 Estructura organitzativa
 Sistema relacional
5. Què signifiquen els objectius des del punt de vista organitzatiu?
6. Enumereu peculiaritats del centre educatiu que serveixin per a diferenciar-lo d'altres organitzacions.
7. Enumereu dues teories de l'enfocament científic-racional o tecnològic i expliqueu-ne una en dues línies.
8. Quina de les interpretacions següents us sembla més adequada per a expliqueu-ne la realitat organitzativa d'un centre educatiu. Expliqueu el perquè.
 - a) Fenomen en què convergeixen components materials, estructurals i personals força objectius.
 - b) Representacions culturals diferents de cada un dels individus que pertanyen a l'escola.
 - c) conflicte d'interessos dels diferents grups que constitueixen l'escola.
 - d) Model comprensiu de les tres exposicions anteriors.

Solucionari

A continuació es donen les solucions de les activitats, que tenen un caràcter bàsicament orientatiu.

Activitats

1. Alguns exemples de tipologia, partint de les que s'han mencionat, podrien ser:
 - Nivell educatiu: infantil, primària, secundària, universitària.
 - Àmbit socio-geogràfic: urbà, rural suburbà, suburbial.
 - Estructura interna: unitària, graduada, multigraduada.
 - Titularitat: pública, privada concertada, privada.
 - Orientació pedagògica: tradicional, activa, recurrent.
 - Grau de participació: autocràtica, participativa, cogestionària, autogestionària.
 - Duració del curs: permanent, temporal.
 - Orientació religiosa: confessional, laic, aconfessional.
2. Transformacions demogràfiques, econòmiques, socials i culturals, analitzades entre altres per Coombs (1971, 1985), apunten

“[...] la necessitat d'una educació més racional, crítica i lliure, més universal en els components científics i més plural i relativista en el que fa referència al conreu de les ciències humanes, la història inclosa, que ha d'intentar superar l'eurocentrisme i els caires nacionalistes. Una educació més diversificada i millor adaptada als diferents col·lectius socials, portada a terme en institucions més autònomes que siguin expressió de les expectatives de la societat civil, la instància de la qual ha de prevaler sobre les actituds del liberalisme clàssic i de l'estatisme normalitzador. Una educació contínua o permanent que integri teoria i pràctica, coneixements i modes d'iniciació a la vida activa. Una educació, finalment, modernitzada en la seva instrumentació mitjançant la utilització intensiva i metòdica de les tècniques avançades de difusió cultural.”

(Escolano, 1886, sobre la base del *rapport* que el Collège de France va donar al president Mitterrand sobre l'ensenyament del futur, 1985.)

3. El funcionament institucional es pot millorar, a més del que s'ha mencionat:
 - Evitant disfuncions entre objectius, estructures i sistema relacional.
 - Generant prioritats.
 - Aclarint les estructures, les seves relacions i funcions.
 - Fomentant una cultura compartida entre els membres de l'organització.
 - Potenciant una direcció transformadora i implicada en el canvi.
4. Una orientació de la resposta es pot trobar en la citació següent:

“Cada un dels enfocaments vistos anteriorment subratlla certes dimensions i certs aspectes de les escoles i en deixa de costat d'altres, per dir-ho d'alguna manera; i és així, perquè els temes, les qüestions, els aspectes que veiem a l'escola com a organització no són una cosa independent de quina lent fem servir per a mirar-la. Però no solament importa què tenim en compte, quan volem comprendre les organitzacions escolars i com funcionen; importa també el discurs que fem sobre l'organització i les implicacions que tot això té amb vista a la feina a les escoles i amb les escoles. Evidentment, el discurs i la pràctica organitzativa difereixen substancialment si utilitzem un enfocament o un altre, igual que passa en altres àmbits educatius com ara el currículum, el canvi i la millora escolar, l'assessorament a centres, etc.”

González (1994, pàg. 55)

Activitats bàsiques

1.
 - Organització primària formal: la família.
 - Organització primària sana: centre educatiu.
 - Organització primària de curta vida: assemblea dirigida a plantejar problemes laborals.
 - Organització secundària informal: reunió de veïns.
 - Organització secundària malalta: centre educatiu en què les persones no es relacionen.
 - Organització secundària de llarga vida: exèrcit, escola, estructura social.
2. Una posició d'anàlisi interessant és comparar les frases recollides de Brucker amb les funcions del centre educatiu recollides en l'apartat 1.2.
3. La perspectiva unitària reflecteix tant els enfocaments culturals (vegeu l'apartat d'interessos) com els tecnològics (vegeu l'apartat de poder). Les perspectives pluralista i radical representen dues caracteritzacions de l'enfocament socio-crític. La primera emfatitza els

problemes de les organitzacions mentre que la segona enllaça aquests problemes amb els que hi ha en la realitat social.

4. Enfocament sòcio-crític, que es dedueix de la posició crítica que es menciona amb relació al caràcter peculiar del centre educatiu com a organització.

5.

a) Els cercles d'esbarjo, clubs i altres associacions recreatives pertanyen a aquesta categoria i participen de característiques com ara l'estructura democràtica, la pertinença voluntària dels membres i l'estructura poc diferenciada i poc burocratitzada.

b) Escoles, hospitals, esglésies, presons en són alguns exemples. Es poden diferenciar subgrups en aquestes organitzacions: els qui participen voluntàriament o els qui ho fan forçats; els qui actuen i aquells sobre els quals als s'actua.

c) Les associacions benèfiques serien un bon exemple del primer subgrup. El cas de les cooperatives, sindicats, etc. és un exemple del segon subgrup. Exemples del tercer grup poden ser les empreses, la policia, l'Administració, etc., a les quals la majoria de membres pertanyen "no perquè busquin per a ells mateixos els béns que produeixen o els serveis que presten, sinó perquè es guanyen la vida en l'organització".

Exercicis d'autoavaluació

1. Subsistema educatiu

| | | |
|------------------------------|----|----------------------------|
| Part formal | té | Part informal |
| Subsistema escolar | | Subsistema informal |
| Té diferents elements | | |
| E. | | C.E. |

2. Família, població i mitjans de comunicació formen part del subsistema informal. Els serveis educatius i l'administració educativa, juntament amb els centres, formen part del subsistema escolar.

3.

a) L'organització com a sistema.

b) La globalitat.

4. Components bàsics del centre educatiu

valors/objectius
s'assoleixen mitjançant una
estructura organitzativa
està formada per persones en el
sistema relacional

5. Els objectius són el que l'organització pretén, el que vol assolir.

6. Entre d'altres, es poden enumerar:

- Moltes fites i no gaire definides.
- Ambigüitat de tecnologies per a adaptar-se a cada individu.
- Manca de preparació tècnica.
- Funcions poc definides. Estructuració dèbil.
- En el nostre àmbit: direcció força provisional, autonomia limitada, equips poc cohesionats i inestables, poca avaluació i control...

7. Teoria interpretativo-simbòlica i teoria sòcio-crítica o política.

La *b* i la *c* de l'enunciat de la pregunta 8 són respostes possibles (la *b* és la primera teoria i la *c*, la segona).

8. La resposta *d*, atès que un centre educatiu és alhora una estructura força objectivable, comprèn representacions i interpretacions diferents de cada individu del centre (teoria interpretativa) i també hi ha un conflicte d'interessos dels diversos grups –professors, pares, alumnes...– (teoria política).

Glossari

Adhocràcia: tipologia organitzativa de Mintzberg (1979), que descriu les institucions (centres d'investigació, organitzacions artístiques...) en les quals el medi és molt dinàmic i desconegut i l'estructura que té pot canviar ràpidament.

Enfocament científic-racional: orientació que considera les organitzacions com a entitats reals i observables, que transmeten un sentit d'uniformitat en filosofies, metes i procediments d'acord amb un esquema racional establert.

Enfocament crític: orientació que admet el sentit de les organitzacions com a construccions socials mediatitzades per la realitat sòcio-cultural i política existent.

Enfocament interpretatiu-simbòlic: orientació relativista que considera que la realitat organitzativa queda elaborada per mitjà de les expectatives subjectives de les persones i de les seves interaccions.

Funcionalitat del sistema: adequació del sistema a les exigències que imposa la pràctica.

Funcions organitzatives: activitats de planificació, distribució de tasques, actuació, coordinació i control en si mateixes i en les seves interrelacions.

Organització de centres educatius: disposició i relació dels diferents elements d'una realitat educativa per a aconseguir la realització del projecte educatiu.

Organització escolar: disciplina que estudia els aspectes relacionats amb l'organització d'institucions educatives.

Paradigma: estructura d'orientació i plataforma conceptual en la qual s'inspiren i es mantenen els diferents supòsits teòrics, les metodologies de treball, les concepcions de la realitat i el sentit de la intervenció organitzativa.

Sistema: un conjunt d'elements interrelacionats entre si en funció d'una determinada finalitat.

Sistema educatiu: subsistema del sistema sòcio-cultural format per la interacció dinàmica d'institucions, grups, persones o elements que possibiliten formar-se o socialitzar-se a una determinada població.

Sistema escolar: xarxa organitzada d'unitats i serveis destinats a donar educació a una determinada població.

Bibliografia

Bibliografia bàsica

- Antúnez, S.** (1993). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Ball, S.** (1989). *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós/MEC.
- Bolman, L.; Deal, T.E.** (1984). *Modern approaches to understanding and managing organizations*. San Francisco: Jossey Bass.
- Colom, A.** (1979). *Sociología de la educación y teoría general de sistemas*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Gairín, J.** (1993). *Planteamientos institucionales en los centros educativos*. Curso de Formación para directivos. Subdirección General de Formación del Profesorado. Madrid: MEC.
- Gairín, J.** (1995). *Proyecto Docente*. Departament de Didàctica i Organització Escolar, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gairín, J.** (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J.; Darder, P.** (coord) (1985). *La organización de centros educativos. Aspectos básicos*. Barcelona: Praxis.
- González, M.T.** (1986). *Proyecto Docente*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia.
- Greenfield, T.B.** (1985). "Theories of Educational Organization: A Critical Perspective". A: T. Husen; T. Postlethwaite (ed.). *The International Encyclopedia of Education* (pàg. 5240-5251). Oxford: Pergamon Press
- Greenfield, T. B.** (1986). "Leaders and schools: Willfulness and nonnatural order in organizations". A: Sergiovanni, T.; Corbally, J. (ed. *Leadership and organizational culture*). (pàg. 142-170). University of Illinois Press.

Griffiths, D.E. (1983). "Evolution in Research and Theory: A study of Prominent Researchers". *Education Administration Quarterly* (vol. 19, núm. 3, pàg. 201-221).

Lorenzo, M. (1994). *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Algete, Madrid: Ediciones Pedagógicas.

Mc Donald, B. (1992). "Mejora de centros escolares, eficacia escolar y evaluación: una perspectiva internacional". A: M. Álvarez (coord.). *La dirección escolar: formación y puesta al día*. Madrid: Escuela Española.

Tyler, W. (1991). *Organización Escolar*. Madrid: Morata.

Bibliografia complementària

Alberti, A. i altres (1970). *El autoritarismo en la escuela*. Barcelona: Fontanella.

Álvarez, Q.; Zabalza, M.A. (1989). "La comunicación en las instituciones escolares". A: Q. Martín (coord.). *Organizaciones educativas*. Madrid: UNED.

Bates, R. (1987). "Corporate culture, schooling, and educational administration". *Educational Administration Quarterly* (núm. 4 (23), pàg. 79-115).

Bates, R. (1992). "Liderazgo y cultura escolar". Ponencia presentada al *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla.

Beare, H.; Caldwell, B.J.; Millikan, R.H. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad*. Madrid: La Muralla.

Berg, G.; Wallin, E. (1982). "Research into the school as an Organization. II: The School as a Complex Organization". *Scandinavian Journal of Educational Research* (núm. 26, pàg. 161-181).

Blumberg, A.; Greenfield, W.D. (1980). *The effective principal*. Boston: Allyn and Bacon.

Cohen, M. (1972). "A garbage can model of organizational change". *Administrative Science Quarterly* (núm. 17).

Coombs, P.H. (1985). *La crisis mundial de la educación*. Madrid: Santillana.

Coronel, J.M. i altres (1994). *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso.

Dalin, P. (1978). "The IMTEC Institutional Development Programa". (Document policopiat.)

Davis, G.; Thomas, M. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. La Muralla: Madrid.

Drucker, P.F. (1993). *La sociedad postcapitalista*. Barcelona: Apóstrofe.

Edmonds, R.R. (1979). "Effective schools for the urban poor". *Educational Leadership* (núm. 37).

Escolano, A. (gener-desembre, 1986). "La formación de especialistas en Administración educativa: Perspectivas históricas y actuales". *Studia Paedagogica* (núm. 15-16). Salamanca.

Escudero, J.M. (1990). "El centro como unidad de cambio. La perspectiva de colaboración". *Actas del primer Congreso Interuniversitario de Organización Escolar* (pàg. 189-222). Barcelona: Departaments de Didàctica i Organització Escolar.

Fernández, M. (1995). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.

Gairín, J. (1992). "La dinamización del centro escolar. Estrategias para la mejora de la calidad educativa". *Actas del Primer Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: ICE, Universitat de Deusto.

Gairín, J. (1993). "La innovación en organizaciones educativas". *I Congreso Interuniversitario de Administración Educativa*. Xile: Universidad La Serena. (Document policopiat.)

Geertz, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Lieberman, A. (1988). "Expanding the leadership team". *Educational Leadership* (núm 45(5)).

López Herrerías, J.A. (16 de febrer de 1995). "¿Sistema educativo o sistema escolar?" *Escuela española* (núm. 3222, pàg. 2).

March, J.; Olsen, J.P. (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Oslo: Univ. Testforlaget, Bergen.

Mayntz, R. (1967). *Sociología de la organización*. Madrid: Alianza editorial.

Meyer, J.; Rowan, B. (1983). "The Structure of Educational Organizations". A: J.V. Baldrige i T. Deal (ed.). *The Dynamics of Organizational Change in Education* (pàg. 60-87). Berkeley: McCutchan Pub. Co.

Meyer, J.W.; Rowan, B. (1978). "The structure of educational organizations". A: J.W. Meyer i col. *Environments and organizations: theoretical and empirical perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.

Michaels, K. (1988). "Expanding the leadership team". *Educational Leadership* (núm. 45 (5)).

Morgan, G. (1990). *Imágenes de la organización*. Madrid: Rama.

Moscopulos, M. (1994). *Administración organizacional educativa. Programas de educación a distancia*. Xile: Universidad Católica del Norte.

Municio, P. (1986). "Organización". *Diccionario de Ciencias de la Educación. Administración educativa* (pàg. 315-321). Madrid: Anaya.

Muñoz, A.; Román, M. (1989). *Modelos de organización escolar*. Madrid: Cincel.

OCDE (1993). *Informe anual de educación*. París.

Purkey, S.; Smith, M. (1983). "Effective schools: a review". *The Elementary School Journal* (núm. 83).

Sáenz, O. (1993). "Perspectivas actuales de la organización". A: M. Lorenzo i O. Sáenz (coord.) *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica* (pàg. 9-40). Alcoi: Marfil.

Santos, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.

Saphier, J.; King, M. (març, 1985). "Good Seeds Grow in Strong Cultures". *Educational Leadership* (pàg. 67-74).

Saranson, S.B. (1982). *The Culture of the Schools and the Problem of the Change* (2a ed). Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Schlemenson, A. (1990). *La perspectiva ética en el análisis organizacional*. Buenos Aires: Paidós.

Schwartz, B. (1979). *Hacia otra escuela*. Madrid: Narcea.

Sergiovanni, T.J. (1987). *The principalship: A reflective practice perspective*. Boston: Allyn and Bacon.

Smircich, L. (1985). "Is the concept of culture a paradigm for understanding organizations and ourselves?" A: P.J. Frost i altres. *Organizational culture*. Beverly Hills: Sage.

Vial, J. (1979). *La escuela rumbo al 2001*. Madrid: Narcea.

Weick, K. (1976). "The social psychology of Organizing". A: M. Addison-Wesley. *Educational organizations as loosely coupled systems, Administrative Science Quarterly* (núm. 21).

