

# El desarrollo de los estudios sobre organización escolar en el contexto español: ¿integración o apertura?

## The development of studies on School Administration in Spain. Integration or Opening-up?

Luis Aguilar Hernández

*Universitat de València. Facultat de Filosofia y Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Valencia, España.*

### Resumen

Este estudio trata de analizar el lugar que el conocimiento sobre la Organización Escolar ha ocupado en el área Didáctica y Organización Escolar en el contexto español. Desde la supeditación del conocimiento organizativo al didáctico, que arroja una visión funcional de la organización (como mero envase o escenario de los procesos de aula en el que la asimilación de la organización a la administración rebaja el carácter de los procesos organizativos); pasando por la recuperación del papel de los centros educativos a cargo de los estudios curriculares, la literatura sobre la micropolítica en las escuelas, las culturas organizativas y el cambio o la innovación; hasta los intentos por obtener autonomía y elevar el estatus como conocimiento científico –complementario pero diferenciado de la Didáctica y aun de los estudios curriculares– de una Organización Escolar devenida en *subárea*. Frente a los cambios de orden epistemológico que se estaban produciendo en el campo de las Ciencias Sociales, que proceden antes por «transdisciplinariedad» que por especialización, en el área Didáctica y Organización Escolar no acaba de operarse una superación de la fragmentación de los saberes que dan nombre a la misma. Este trabajo propone ahondar en la dimensión institucional del estudio de las organizaciones educativas, en cuyos márgenes deja de tener sentido la fuerte clasificación de los aspectos didácticos y organizativos al tiempo que la organización se considera un proceso. Se precisa una reflexión sobre el carácter de ese saber nuevo que atañe, ya no a lo didáctico o a lo organizativo, sino a lo institucional. Tal vez sea el momento de volver la mirada a lo escolar

y repensar el problema, para evitar el riesgo de que los procesos de cierre de las organizaciones -que tanto pueden ser condición de supervivencia como perversión organizativa- operen también en el área.

*Palabras clave:* Organización Escolar, currículum, epistemología, centros educativos, análisis institucional.

### **Abstract**

This study is aimed at analysing the place that School Administration has held in the Teaching and School Administration area in Spain. Starting from the subordination of organisational knowledge to the teaching method, which provides an instrumental and functional view of an organisation, a mere container or scenario for classroom processes, where assimilating an organisation to an administration reduces the nature of organisational processes; it has passed through the recovery of schools' roles based on the curriculum, the literature on micropolitics in schools, the organisational cultures and change or innovation; and it now attempts to obtain autonomy and raise its status as the scientific knowledge (supplementary but differentiated from Teaching and even from the curriculum) of a School Administration that becomes a sub-area. Despite epistemological changes in the field of social sciences which are due more to transdisciplinarity than to specialisation, the Teaching and School Administration area has not totally overcome knowledge fragmentation. The aim of this paper is to delve into the institutional dimension in the study of school organisations, where the strong classification of the teaching and organisational aspects considered to be a process makes no sense. We need to reflect on this new knowledge that is not related either to teaching nor to the organisation but to the whole institution. Perhaps it is now time to look back to the schools and rethink the problem in order to avoid the risk that organisational closing processes -as a survival condition or as an organizational deviation- also operate in the area.

*Keywords:* School Administration, curriculum, epistemology, schools, institutional analysis.

## **La organización científica**

La mirada científico-técnica que predominó en el área Didáctica y Organización Escolar (DOE) produjo una simplificación del objeto. Y un gran olvido: a la concepción tecnológica de la enseñanza se hizo corresponder, aunque de manera más tardía, otra meramente funcional de la Organización Escolar. La pretensión de normatividad,

consustancial a la Didáctica, adoptó un cariz de regulación técnica de la enseñanza que no puede entenderse sino en el contexto de la Organización Escolar: la voluntad de propiciar formas *seguras* de enseñanza, tan queridas a cierta Didáctica, necesita de un marco organizativo que pese a que aparece desdibujado no resulta menos determinante. Al asimilar organización a administración se rebajaba el carácter de los procesos organizativos a su perfil más burocrático. Una escuela bien administrada proporcionaba el escenario más adecuado para una enseñanza eficaz; la Organización Escolar, con la misma forma que la industrial, aparecía extraña a los procesos que albergaba, incapaz de procurar su mejora. Era escenario, pues, y no espacio de las relaciones que determinan el trabajo de los profesores y sus efectos en los alumnos; es decir, la organización resultaba negada en el campo, en el área.

Los intentos de racionalización de la enseñanza, con base en determinados supuestos -cf. los principios de organización científica del trabajo de Taylor (Taylor, 1969) procedentes del campo de la organización pero vehiculados por el currículo-, y el proceso de definición del estatus científico del conocimiento pedagógico aparecían inextricablemente ligados; en un momento en que cobraba carta de naturaleza la denominación *Ciencias de la Educación*, el debate se centró en determinar el carácter (científico) de los saberes pedagógicos, de la Didáctica en particular. Resulta paradójico que se pretendiera obtener esa ganancia de estatus en gran medida sin tener en cuenta los contextos de donde se habían extraído dichos saberes: la escuela, con Foucault (1996, p. 191), «lugar de elaboración de la Pedagogía», o la pedagogía científica moderna en conexión con la escuela examinadora y normalizadora (Foucault, 2001, p. 54). Las Ciencias de la Educación, en fin, «redefinieron los problemas pertinentes como cuestiones relativas a procedimientos de instrucción y a la administración de la enseñanza» (Popkewitz, 1994, p. 116). Estaríamos ante lo que el propio Foucault (1992) denominó un *umbral de epistemologización*, que atañe a algo más que a la denominación de los saberes: se trata de la pretensión de alumbrar una *región de cientificidad* por la incorporación del método experimental y, en último término, frente a «una nueva fórmula que podría dar a la Pedagogía en la comunidad universitaria el estatus epistemológico del que parecía carecer» (Bolívar, 1995, p. 107).

El aterrizaje de los estudios curriculares en el área produjo una quiebra epistemológica, porque las dimensiones técnica y didáctica del proceso de enseñanza, para ser efectivas, implican necesariamente una dimensión teórica y epistemológica (Frigotto, 1999, p. 95), de la que se carecía. Como recordaba Bolívar (1999a, p. 25), la convivencia de la Didáctica y la tradición curricular -*dos tradiciones y un solo ámbito o campo*- venían a cuestionar el campo mismo, la mera identificación de los problemas

y la manera de abordarlos. Con todo, la reacción antipositivista, la crítica y la reacción a la Didáctica como tecnología –y su deriva *paradigmática*– pudieron generar, paradójicamente, el debilitamiento de las dimensiones teórica y social, al confiar el saber pedagógico únicamente a la tradición práctica y socavar, así, la vertiente normativa de la Didáctica; del mismo modo, la vindicación del centro escolar en la arquitectura del currículo, que tuvo eco en las reformas de los años noventa, parecía no superar la lógica del encapsulamiento. Una ponderación, la de las dimensiones teórica y social, que acabaría emergiendo cuando la mirada girase hacia las escuelas.

## Una Organización subsidiaria de la Didáctica

El conocimiento organizativo afrontó un proceso idéntico al didáctico –uno de la mano del otro, en verdad: las vicisitudes, compartidas, de «un desarrollo epistemológico joven» (Coronel Llamas, 1998, p. 21)–. La consideración de conocimiento científico no solo le evitó a la Organización Escolar un desarrollo más tardío, sino también una supeditación al conocimiento didáctico. Una revisión de la literatura de las tres décadas precedentes llevaba a Pineda Arroyo (1986, p. 483) a aseverar que desde 1970 «la concepción del centro educativo como empresa domina sobre todas las demás», en coherencia con la racionalidad tecnocrática que asolaba el panorama del pensamiento pedagógico en aquellos años y partiendo de la tradición positivista; la organización había de administrarse con eficacia para acoger y servir de escenario a los procesos de enseñanza, objeto de regulación técnica para la Didáctica. La Organización Escolar aparecía como «la regulación docente del quehacer escolar con el fin de darle plena eficacia y el máximo rendimiento» (Quintana Cabanas, 1978, p. 146) o «el diseño de la estructura organizativa que permita realizar las funciones propias de la institución escolar con eficacia máxima» (Gómez Dacal, 1980, p. 23). La vindicación de un acercamiento científico a la organización llegó a nuestro contexto de la mano de la «Nueva Administración Educativa» (Douglas, 1968; Owens, 1976); que se basaba en la investigación conductual y en los estudios sobre organizaciones del ámbito industrial, militar y de la administración pública, a la que se puede achacar lo mismo que a una literatura gerencialista más tardía: una cierta vacuidad, una esencialización del *hecho organizativo* y un conjunto de lugares comunes que se tienen por conocimiento científico (Le Moüel, 1992); como los principios tayloris-

tas, que son proposiciones de carácter empírico, sin una elaboración teórica rigurosa (Santos Guerra, 1997, p. 165) y que carecen de comprobación científica.

La metáfora de la fábrica o de la empresa para la Organización Escolar se adoptó en nuestro país en los años sesenta, lo que hizo que germinase la concepción gerencialista y eficientista de la escuela (Álvarez Méndez, 1996; Lorenzo Delgado, 2000), deudora del modo de organización fordista (Varela, 1983). Para Santos Guerra (1997, p. 63), el carácter ordenancista, finalista, normativo y subsidiario de la organización, que arroja una visión estática de esta, son elementos comunes a sus diversas conceptualizaciones. Como en el caso del currículo, es posible determinar científicamente el modelo más eficiente de organización, «aplicable a todos los contextos administrativos, sin tener en cuenta el objetivo al que pueda servir esa determinada organización» (Rizvi, 1993, p. 44). La connivencia entre racionalidad burocrática y gerencialista –«la burocratización curricular implica adoptar modelos organizativos semejantes a los existentes en el mundo empresarial» (Beltrán, 1991, p. 149)– arroja, pues, una concepción instrumental de la Organización Escolar que soslaya la singularidad de las escuelas, «el sentir, el pensar y el actuar de los protagonistas» y convierte a la organización en un elemento subsidiario de la Didáctica (Santos Guerra, 1997, pp. 73-75).

## La organización en la arquitectura del currículo y el cambio

La llegada de la tradición de los estudios curriculares operó una tímida superación de la hipotrofia de lo organizativo (Beltrán, 2005) que regía en el área, al darle valor a «la práctica que es posible elaborar en el marco organizativo de cada centro» (Gimeno, 1992, p. 235). El centro encontraba su lugar en la arquitectura del currículo y se convertía en una instancia de mediación curricular y, aunque desde una concepción un tanto roma –con una lógica de desagregación vertical–, se aceptó en el ámbito político-administrativo como uno de los niveles del modelo de desarrollo curricular. Pero, en una suerte de hipertrofia de lo curricular, la organización parecía ahora supeditada al currículo, ¿un trasunto de lo que ocurría en el área? Al confiar las posibilidades del cambio a las reformas curriculares y perder de vista que el currículo estaba predeterminado, «se ignoró también que este curriculum reificaba las cuestiones organizativas», en el supuesto de que «las modificaciones que se introdujeran en los

ámbitos curriculares podrían perfectamente ser soportadas por la vieja organización» (Beltrán, 2005, p. 31).

Tradicionalmente, las organizaciones se habían contemplado en su dimensión estructural, sin prestar atención a las dimensiones cultural, relacional o social (González, 2003a), ni a su sinergia con la primera. Las interacciones, las relaciones dentro de la organización, se estabilizan, se consolidan y conforman culturalmente a los agentes -cf. las culturas profesionales (Hargreaves, 1996)-. Los procesos educativos institucionales son procesos políticos, no meras ejecuciones de protocolos; el conocimiento escolar, una experiencia y no una simple absorción. Todo ello reclamaba atención por parte del conocimiento didáctico-organizativo a los procesos, a las acciones, a lo visible como a lo invisible, a la lógica material como a la afectiva, tan determinante en el cambio como aquella. En el origen de este giro se encuentra el interés que el campo albergó por los aspectos micropolíticos (Ball, 1989; Hoyle, 1988), los cuales, en un momento en que no abundaban «las investigaciones sobre Organización Escolar y menos aun las de carácter etnográfico» (Santos Guerra, 1996, p. 428), inauguraban un universo simbólico y un programa de investigación nuevos. Los análisis micropolíticos (González, 1998; Santos Guerra, 1993 y 1994) se filtraban «en los entresijos de la estructura» del centro escolar (González, 2003c, p. 135). Esta perspectiva tuvo un eco considerable en el análisis sobre la dirección escolar (Gairín, 1993a; Gimeno et ál., 1995; San Fabián y Gago, 1993). Otros temas emergentes fueron los del conflicto en las organizaciones (Jares, 1995), o la participación (Martínez Rodríguez, 1998; San Fabián, 1992). Así también, la consideración del centro como sistema relacional y de comunicación (Domínguez Fernández, 1993).

Coronel Llamas (1998, p. 121) recuerda, no obstante, que los estudios sobre cultura organizativa tienden a «subestimar conflictos inherentes e importantes rasgos estructurales de las organizaciones». Antúnez (1993, p. 499) afirma que el énfasis en el estudio de la cultura de las organizaciones no debe desterrar los modelos formales, pues «hay que diferenciarlas [cultura y estructura] en ocasiones por necesidades metodológicas pero no son dos realidades separadas». En la línea de las críticas a la visión culturalista por su tenor descriptivo, su olvido del contexto y su escasa capacidad para el cambio, Tyler (1991, p. 109) se pregunta «¿cómo podemos explicar la continuidad de la estructura formal de la escuela si tan insatisfactoria parece para profesores y estudiantes?». De ahí, tal vez, que el foco de las políticas y prácticas de innovación se ponga tanto en la «reestructuración» como en la «reculturación» (Fullan, 1993; Bolívar, 1999b; Escudero, 1999a).

El augurio de «nuevas formas organizativas caracterizadas por la capacidad de adaptación, flexibilidad, oportunidad, colaboración y compromiso [que] están pidiendo insistentemente paso en el contexto de obsoletas, rígidas y oxidadas estructuras escolares» (Coronel Llamas, 1998, p. 57) se haría patente en una de las metáforas que más fortuna obtuvo en el área –y que, tal vez, sea la más sintomática del cambio en la concepción de lo organizativo– la de «las escuelas que aprenden» (Bolívar, 2000; Domínguez Fernández y Díez Gutiérrez, 2000; Gairín, 1999; Sancho, 2002; San Fabián, 1996; Santos Guerra, 2000). Metáfora no tan lejana de la que Morgan (1990) expresó como «la organización como cerebro» y sobre la que Escudero (2000) mostraba sus dudas.

También se observan claroscuros en la ingente literatura del cambio, en particular, en relación con los llamados movimientos de las escuelas eficaces y, sobre todo, de mejora de la escuela (Bolívar, 1999b; Escudero, 1999a; Martín Rodríguez, 2002; Murillo y Muñoz-Repiso, 2002), si bien estos tuvieron la virtud de reconocer la importancia de los centros y de los actores educativos en los procesos de cambio. En cualquier caso, el discurso iba de las reformas a la innovación, redimensionando el papel de los centros y «una construcción colegiada de la profesión docente [así como] la creación de contextos, relaciones y procesos sociales» determinados; una «ecología favorable», en fin (Escudero, 1999b, p. 287). A los procesos de autoevaluación, que Domínguez y Díez (1996, p. 349) entendían como «análisis de la cultura del centro como proceso de investigación evaluativa» los llamaban, asimismo, innovación y mejora; Bolívar (1999c, p. 380), por su parte, recordaba que el conocimiento generado sobre evaluación de centros se puede encuadrar en el cónclave de estos movimientos que venimos señalando, en particular, los de «eficacia», «mejora» y «calidad»; y Beltrán y San Martín (1996) señalaban los usos legitimadores del término «autoevaluación institucional» y sus efectos de *perfilado* institucional. El cambio pasaba a conceptualizarse, pues, como un proceso no solo estructural y cultural, sino también emocional y político, de naturaleza multidimensional (Fullan, 2007), en gran medida impredecible, contingente, caótico y complejo, características todas atribuibles a la propia organización, en contraposición, se diría, a la hipertrofia de la razón que se podía apreciar en las aplicaciones de la reingeniería de procesos en las organizaciones educativas (Martín-Moreno, 1998; Municio, 1996), o en toda la literatura –no tan lejana a esta– de la gestión de calidad, que hemos analizado en otros escritos (Aguilar, 2006 y 2009).

La consideración del centro como unidad de innovación es deudora, a su vez, de aspectos de las nuevas concepciones organizativas. Para Bolívar (2002, p. 141), etiquetas como «Revisión basada en la escuela», «Mejora de la escuela», «Desarrollo curricular basado en el Centro», «Formación centrada en la escuela» u «Organizaciones que aprenden»,

que hemos venido refiriendo, tienen su origen en el Desarrollo Organizativo (DO), que perseguía «promover la capacidad de aprendizaje proactivo (no reactivo) de los propios agentes, y especialmente de los centros escolares como organizaciones». Y si cuesta compartir el optimismo de Muñoz-Repiso (2002, p. 186) cuando afirma que «el replanteamiento en profundidad de su objetivo llevará a los centros, por fuerza, a cambiar toda su *organización* y su concepción del *liderazgo*», no podemos dejar de estar de acuerdo con él cuando reclama mayor flexibilidad organizativa así como la institucionalización de agentes externos que apoyen las iniciativas de mejora. En cualquier caso, como apunta Bolívar (2002, p. 142), el «DO» surgió en las organizaciones empresariales y, para el caso de las organizaciones educativas, «no ha contribuido a dar respuesta a los aspectos didácticos y curriculares».

## El desarrollo de la Organización Escolar

La celebración bianual, desde 1990, de los Congresos Interuniversitarios de Organización de Instituciones Educativas (CIOIE) –en este curso se ha celebrado el undécimo– da cuenta de un intento por desarrollar la organización dentro del conocimiento didáctico-organizativo. Resulta significativo que tales encuentros comenzaran designándose «de Organización Escolar» y adoptaran más tarde la denominación de «Organización Educativa», la cual es, para Santos Guerra, (1997, p. 23), «un término más apropiado [...] porque incluye a todos los niveles del sistema educativo [y] abarca a otras esferas no institucionales del sistema social».

Este desarrollo de la organización venía a paliar la situación, que se diría precaria, del componente organizativo en el área, con escasa presencia de publicaciones; los libros de Organización Escolar son en muchos casos meros inventarios de las dimensiones de la escuela con escasa elaboración teórica y proceden, por lo general, del campo de la organización empresarial, según afirma Santos Guerra (1997, pp. 26-27), para quien la Organización Escolar habría ocupado «un lugar de segundo orden en el campo de los estudios de educación [...] a pesar del florecimiento que en los últimos años está teniendo este campo de estudio». Esto se aprecia en la falta de análisis profundos de las escuelas, en el papel subsidiario atribuido a la organización respecto del preponderante que se otorga a los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la dependencia de las regulaciones de la administración y en la formación eminentemente disciplinar



de los profesores, así como en la falta de «pensadores e investigadores que hayan trabajado y profundizado en esta vertiente» (aquí se olvidan trabajos sugerentes desde el ámbito de las sociología de autores como Lerena, Fernández Enguita y Ortega).

Los años noventa serían el momento, según Lorenzo Delgado (2000, p. 114), de revitalización de la Organización Escolar debido a: (a) la apertura a otros paradigmas como el interpretativo-simbólico, el crítico ideológico y otros ligados al pensamiento complejo y la globalización; y (b) la internalización del conocimiento organizativo producido y el consumido en nuestro campo. De la Torre (1993, p. 229) señalaba aspectos incipientes de ese cambio en los años ochenta, a saber: (a) el tránsito de un enfoque racional en los modelos –de índole administrativa, estructural, funcionalista o sistémica– a la introducción de modelos políticos y simbólicos; (b) el esfuerzo por una justificación epistemológica allí donde estaba ausente, en un cuerpo de conocimientos procedente de los paradigmas de racionalidad científica; (c) la integración, tanto de la Organización como de la Didáctica, en la perspectiva curricular; (d) el hecho de que el centro escolar pasara a ser considerado la unidad del cambio y desarrollo del profesorado; (e) la dimensión creativa de la institución escolar: las escuelas generan cultura; (f) un creciente interés por la evaluación de los centros, profesores y programas, y por la mejora de la calidad y la autonomía en la gestión –y lo primero como condición de lo segundo–; y (g) la micropolítica como nueva dimensión de la vida organizativa. Santos Guerra (2001, pp. 11-12) coincide con De la Torre en el papel desempeñado por el currículo, entre otros, en el redimensionamiento de la Organización Escolar en las llamadas Ciencias de la Educación, pero en un sentido distinto. Así, la presencia de la reflexión sobre la organización en el currículo –como apuntamos en el apartado anterior– habría coincidido con –o dado en producir, paradójicamente– un aumento de la autonomía disciplinar de la Organización Escolar respecto de la Didáctica. Como De la Torre, Santos Guerra considera que un análisis más rico y profundo, frente a la visión formalista y funcionalista de la organización, había traído a primer plano aspectos culturales, ideológicos, políticos, éticos, etc., que generaban nuevos enfoques (*micro*, cualitativos, etnográficos, narrativos) y problemas (temas de género, currículo oculto, aspectos psicológicos de los actores, etc.). Para San Martín y Beltrán (2002, p. 42) este proceso sería un aspecto particular del proceso más amplio de crisis en la Sociología que «tuvo inevitablemente sus efectos en otros campos colindantes». (Proceso curioso este, por el que los esfuerzos de demarcación o autonomización de los campos operan, en verdad, en razón de flujos transdisciplinares).

Frente al influjo sofocante de la racionalidad instrumental, que hizo depender las soluciones organizativas del sentido común, las recetas administrativas y la intuición

individual, en ausencia de más investigación y mayor profundización teórica (Santos Guerra, 1997, p. 27) –lastrada, esta última, según Coronel Llamas (1998, p. 38), por una visión dualista, polarizada–, la Organización Escolar pasó a ser «un campo de estudio donde los centros se contemplan como entidades fundamentalmente sociales, en los que dichos elementos quedan sujetos a una trama de relaciones y procesos dinámicos, complejos, ocultos, que dan significado a la vida organizativa» (Coronel Llamas, 1998, p. 29), lo que dio en producir una imagen más dinámica de la organización. El centro escolar pasó a ocupar un lugar central en los procesos de desarrollo e innovación curriculares (Bolívar, 1999c; Escudero, 1988, 1999a), con lo que contribuyó al desarrollo de la Organización Escolar.

Tal vez porque «la organización escolar ha sido abordada desde perspectivas poco atrayentes, escasamente relevantes, excesivamente abstractas y nada eficaces para comprender y transformar la práctica escolar» (Santos Guerra, 1994, p. 37), la disciplina necesitaba, según Coronel Llamas (1998, p. 42), «adentrarse en territorio escolar».

## ¿Integración o demarcación?

Este desarrollo epistemológico y metodológico llegaba con cierta demora al ámbito de la organización, pero adoptaba prismas y preocupaciones semejantes a los del ámbito curricular. Lo que evidenciaba que los problemas, como los enfoques, reclamaban un planteamiento integrador. ¿Por qué entonces se procedió por especialización? ¿Fueron más determinantes las cuestiones de campo en su vertiente académica, diríamos, que en la epistemológica? Como señala Santos Guerra (1997, p. 26), «las fronteras académicas que dividen el conocimiento son, a veces, caprichosas y obedecen a intereses más o menos justificables desde el punto de vista lógico y social». ¿Cómo entender, de otro modo, que se fragmentara la mirada si los problemas parecían demandar una mayor integración?

Ferrández (1993, p. 33) –que tomó el esquema de Gairín (1993b, pp. 59 y ss.)– sugería limpiar «el campo conceptual de tratamientos conceptuales tangenciales [...] ir a la realidad y buscar cuál es el componente o los elementos constitutivos del objeto de estudio de la Organización Escolar»; defendía los límites del área DOE, negaba la posibilidad de enmarcar la Organización Escolar en otras áreas, en particular Teoría e Historia de la Educación, encargada de los temas de Política Educativa o Adminis-

tración del Sistema Educativo –en algún momento, recuerda Santos Guerra (1997, p. 26), la disciplina se denominó Organización y Legislación Escolar, y después se escindiría en sendas áreas-, «tratamientos» que vendrían a ubicarse como «previos a» o «por encima de» los temas organizativos. Santos Guerra (1997, pp. 18 y ss.) diferenciaba la organización escolar –la realidad- de la Organización Escolar –el conjunto de conocimientos, teorías o ciencia sobre la organización educativa- y, hacia fuera, la Organización Educativa de otras disciplinas con idéntico apellido pero distinto significado (administración, gestión, dirección, planificación, *management*, etc.), aunque en su caso reivindicando la interdisciplinariedad, «porque las fronteras entre los contenidos son muy borrosas». Hacia dentro, Ferrández (1993, pp. 25 y ss.) parecía apuntar la subdivisión en el área. Así, la organización diferiría de la Didáctica ora en el objeto ora en la contextualización, pero desde la *interdependencia*. Ítem más, «la Organización Escolar “interviene”, pero no en el proceso de enseñanza, sino en la estructura global y específica en la que se da ese proceso»; en fin, «tanto el objeto de estudio como la finalidad perseguida diferencian a la Didáctica y la Organización Escolar, pero ambos tratamientos son complementarios». Acababa definiendo el objeto de estudio –y objetivo científico- de la Organización Escolar como «la estructura organizativa de las instituciones educativas». Gairín (1993b, pp. 51-53) advertía que la Organización Escolar hace hincapié en la *interrelación* más que en la mera ordenación de elementos materiales y estructurales, en la *realidad escolar*; y certificaba el estatus adquirido, que exigía complementariedad, pero no «cuasi-asimilación de la Didáctica y la Organización Escolar»:

La Organización Escolar sería la estructura de carácter científico que regiría la acción educativa y en tal sentido la planificación educativa general no podría realizarse sin haber definido las normas que relacionan los medios humanos, materiales y funcionales que se quieran dedicar al proceso educativo. No admitir esta subordinación sería olvidar el sentido instrumental que deben tener las organizaciones y convertirlas en fines (Ibíd., p. 56).

Aunque Gairín apuntaba al ámbito de lo pedagógico como marco general y «elemento de síntesis», persistía, pues, la sensación de instrumentalidad; así, las condiciones organizativas oficiaban como un marco de posibilidad para lo didáctico, pues, a la inversa, «acomodar la organización al diseño instructivo elaborado previamente solo parece posible en el marco reducido del aula»; la complementariedad de la Didáctica y la Organización Escolar, «partiendo cada una de su identidad y especificidad ha de

tender en un plano de igualdad a una acción integradora y eficaz» (Ibíd., p. 57), lo cual parecía dejar a salvo las respectivas identidades disciplinares. Por ende, correspondía también a la Organización Escolar el estudio del currículo, ya que este contiene dimensiones organizativas a menudo olvidadas que subyacen al «fracaso de múltiples innovaciones»; y si «hablar de currículum supone cuando menos hacer consideraciones didácticas y organizativas [...] la Organización Escolar supera en algunos aspectos al marco curricular» (Ibíd., p. 58). Este esfuerzo de demarcación, que Gairín hacía extensivo a un conjunto amplio de disciplinas y ámbitos de estudio, semeja el que se produjo en la Didáctica con la llegada del prisma curricular, que fue un intento, se diría perplejo, de ubicarse, señalando o apropiándose de los objetos de otras áreas y disciplinas, y aun dentro de la propia, una reflexión sobre el estatus epistemológico de la Organización Escolar y su ubicación en las Ciencias de la Educación que no propiciaba precisamente una ruptura epistemológica en la búsqueda de una mayor integración del conocimiento didáctico-organizativo:

Tanto el planteamiento inicial de subordinación de la organización a la didáctica como la consideración de establecer un «estatuto especial» de la Organización Escolar para establecer relaciones con disciplinas como las anteriormente citadas [administración, política, legislación, etc.] parecen responder a una idea de Organización Escolar difícilmente sostenible en estos momentos [...], poco atractiva e insuficiente de cara a mostrar la recursividad de este campo de estudio para dar cuenta del fenómeno educativo. Es preciso pues, abrir la zona de influencia de la Organización Escolar, de cara a establecer relaciones con otros campos de conocimiento (Coronel Llamas, 1998, p. 25).

Un contexto «preparadigmático», en proceso de epistemologización, que el autor consideraba positivo, pero que operaría, bien al contrario, desde la apertura. De hecho, el desarrollo de la Organización Escolar estaba llegando a través de los temas y los enfoques. Temas híbridos y enfoques transdisciplinares, fronteras difusas que reclamaban una reflexión interdisciplinar, de acuerdo con Santos Guerra (1997, p. 46), para quien los intentos de delimitar los campos de conocimiento habían generado soluciones que eran discutibles por endeables, en términos epistemológicos. Así, a pesar de que la Didáctica había evolucionado gracias a la inclusión del contexto y la experiencia en la noción de «currículo», y la Organización había «abandonado un enfoque simplificado de carácter ordenancista y administrativista para contemplar la escuela como una cultura y un ámbito consistente de aprendizaje» y superado así la concepción instrumental; los modelos

didácticos y de investigación e innovación curricular seguían sin tomar en cuenta las variables del contexto organizativo. De suerte que la Didáctica seguía ocupándose del aula, de los aspectos dinámicos del aprendizaje, de los contenidos explícitos, de qué y cómo se aprende, de las actuaciones individuales de los docentes o de lo relacionado con la Psicología del Aprendizaje; mientras que serían objeto de la Organización el centro, los aspectos estáticos del aprendizaje, lo que desborda el conocimiento reglado, el dónde y cuándo se aprende y las actuaciones de los equipos de profesores (Ibíd. pp. 29-31). Más ampliamente, «lo organizativo queda ligado a aspectos estructurales y de gestión, entendidos como aspectos *asépticos* y *neutrales*, frente a lo educativo y curricular, considerados más ideológicos, cargados de valores y por ello ajenos a las preocupaciones propias de la organización escolar» (González y Santana, 1999, p. 324). Pero, como concluía Santos Guerra (1997, p. 32), «se podría hablar de una didáctica de los aprendizajes a través de la organización, y de una organización de los procesos didácticos», donde «la organización es también en sí misma un elemento educativo» (Ibíd., p. 25); o, dicho de otro modo, se da una codeterminación compleja entre currículo y Organización Escolar (Beltrán, 2005, p. 30). Al cabo, porque lo importante no es sino el campo práctico del que o sobre el que la disciplina extrae o vierte sus conocimientos, «un campo de estudio específico, el organizativo, en el que confluyen los temas, actividades y situaciones, procesos y experiencias relacionadas con el ámbito educativo [...] que muestran el nivel de complejidad de una realidad, la institucional, que a la postre configura de manera peculiar este campo de estudio» (Coronel Llamas, 1998, p. 22).

## Poner en valor lo institucional

Lapassade (1977, p. 288) recuerda que el problema central de la Pedagogía ha de plantearse más en el ámbito institucional y no tanto en el ámbito técnico, lo que supone, a su vez, ubicar lo escolar en la más amplia trama institucional. Para Beltrán (1991, p. 32), «el análisis del currículum sería ficticio si no se considera al mismo tiempo el lugar natural de su emplazamiento, que es la institución escolar». Un acercamiento que implica detenerse en «los principios reguladores de las prácticas institucionales que organizan la mayoría de las actividades de los individuos» (Coronel Llamas, 1998, p. 54), esto es, indagar la(s) racionalidad(es) pedagógica(s) que informan tales prácticas, donde no cabe pensar «lo organizativo como una faceta del centro escolar que discurre [...]

independientemente de lo educativo» (González, 2001, p. 1). En este sentido, la integración del conocimiento didáctico-organizativo pasaba, pues, por «entender [que] lo que sucede en la escuela supone un tratamiento interdisciplinar» y que el diseño de los elementos organizativos ha de atender al sentido de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como las propuestas de cambio curricular a las condiciones organizativas (Santos Guerra, 1997, pp. 34-38).

Es el hecho institucional, pues, lo que cambia la naturaleza de las relaciones entre Didáctica y Organización Escolar. La mirada que rescata la organización no puede obviar esta consideración porque, de lo contrario, operaría una hipertrofia de lo organizativo, una suerte de pseudotecnologismo como el que dominó la Didáctica -ahora sí, a través de su vehículo *natural*, la organización- que dejaría fuera de foco precisamente lo institucional; un intento de (re)conceptualización como el proyectado sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje por el prisma curricular, que pudo ser igualmente deudor de préstamos, traducciones y de un cierto apresuramiento por poner al día lo que pudo pensarse como una *subárea*, un ámbito complementario pero diferenciado, específico, dentro del área DOE.

El efecto de este proceso pudo ser la configuración de un doble discurso; por un lado, el que opera en el ámbito científico, académico, teórico y, por otro, aquel que explica el despliegue del currículo desde el ámbito administrativo a los ámbitos prácticos con un corte técnico, que es tanto una escisión del campo -porque a este también le conciernen los contextos prácticos- como el fracaso del proceso de epistemologización que ocupó al ámbito académico, uno de cuyos temas centrales fue la relación teoría-práctica. Al área DOE en particular le cabe la tarea de propiciar otros modos de pensar lo escolar centrados en lo educativo-institucional, en el sentido que en la actualidad pueda tener la institución escolar. No estamos ya en un «momento preparadigmático», más bien hemos llegado a un cierto agotamiento de los paradigmas que liberaron la mirada de la visión positivista, que reclama

«la incorporación de nuevas visiones, la necesidad de llevar a cabo un análisis más institucional que busque los recovecos, las brechas y que le permita zafarse de las ataduras de un funcionalismo estructural que ha inundado prácticamente la totalidad del espacio disponible para la acción, es pues, una apuesta decidida para recuperar un terreno, o incluso visto desde otro ángulo, para redescubrirlo» (Coronel Llamas, 1998, p. 58).

Cabría añadir que «al culto de la organización fuerte y sencilla ha sucedido el elogio de la organización débil, flexible, compleja», es decir, una concepción «más rica que el modernismo funcionalista al que sustituye, y más modesta, puesto que

acepta renunciar al principio central de la sociología clásica, la correspondencia de las reglas institucionales y las conductas» (Touraine, 1993, p. 233), que tiene serias implicaciones, por tanto, en los procesos de subjetivación (Sennett, 2000; Terrén, 1999). Sin embargo, los cambios en el discurso organizativo escolar, que supuestamente han reflejado las transformaciones teóricas del campo, no habrían encontrado eco en cambio en las prácticas organizativas: «una mirada a los centros escolares nos mostraría organizaciones muy semejantes a las de hace cuarenta años» (San Martín y Beltrán, 2002, p. 45).

## Una nueva mirada a lo escolar

La construcción y la mirada son acciones complementarias –la reflexividad al cabo– y el campo incluye al área pero también a los agentes en los centros. Proyectada sobre la organización, la mirada confundió primero el orden con la técnica, como si no existieran otros modos posibles de organización. La apertura de la mirada significó la introducción de notas hasta entonces imprevistas: contingencia, provisionalidad, devenir. Pero una cosa es el modo posmoderno de su conceptualización y otra muy distinta las prácticas en las organizaciones escolares en el contexto de la posmodernidad o la cuestión de hacia dónde han de avanzar los formatos que sucedan a aquellos que, en el contexto de la modernidad, dieron en construir los sistemas educativos. La dilucidación de los criterios que habían de informar ese orden se confió con carácter casi exclusivo a parámetros tecnoburocráticos que la teoría organizativa reelaboró a partir de formas de organización procedentes del ámbito industrial. Nuevas formas de indagación en el campo resaltaron la concurrencia de criterios diversos, no siempre formalizados pero en cualquier caso relevantes, en la construcción del orden organizativo, que restituye a los actores su condición de agentes. Porque tal vez el olvido mayor en el conocimiento del área fue que en la provisión de la experiencia educativa a los estudiantes desde las escuelas, estas se construyen como tales y que eso es parte de la experiencia ofrecida. Se trata, pues, de conferir un sentido de proyecto a la institución, donde los procesos de organización tienen un carácter educativo igualmente; es decir, de prestarle un sentido explícitamente institucional al *proceso* de organización.

La observación, el análisis y la interpretación de las organizaciones, así como la elaboración de propuestas de acción, es competencia también de los agentes de la práctica; lo

es del área DOE, pero ya no en el sentido de dar un cariz tecnológico a la tensión normativa -ineludible tratándose de un campo, el de la educación, práctico-; como no puede la mirada del área prescindir de las interpretaciones de aquellos. El conocimiento atañe al análisis de las situaciones organizativas particulares y a la acción; a la indagación de los problemas uno, a las respuestas la otra. Por ello mismo, la redefinición de la normatividad del conocimiento didáctico-organizativo toca con la problematización de las pretensiones de generalidad, con respecto a las aspiraciones de cientificidad en el área, al tenor de ese conocimiento. Si su proyección práctica es imprescindible, no lo es menos la construcción teórica, tanto de los marcos de entendimiento de las organizaciones como del saber producido acerca de situaciones organizativas y proyectos institucionales particulares. Aunque no sea generalizable, este cuerpo de conocimientos puede alentar e informar el análisis de otras situaciones organizativas que, sustentadas en elementos estructurales comunes y vectores culturales compartidos, combinen parámetros semejantes con márgenes de particularidad e indeterminación. Así, podría orientar respuestas y proyectos en otras organizaciones, y tender redes entre ellas.

Antes que un incremento del estatus de cientificidad del conocimiento didáctico-organizativo, se precisa una reflexión sobre el carácter de ese saber nuevo que atañe, ya no a lo didáctico o a lo organizativo, sino a lo institucional. Tal vez sea el momento de volver la mirada a lo escolar para repensar el problema, retirando algunos filtros que se revelaron perniciosos, así como otros se mostraron paralizantes, agotada en gran medida la mentalidad paradigmática. En este sentido, las posibilidades del área residen en una reducción de la distancia respecto de lo que constituye su objeto: los centros, los profesores y los alumnos. Acercarse a los agentes para devenir agentes. Es necesario entender que el conocimiento didáctico-organizativo solo puede resultar educativo, también él, a condición de filtrarse en -y dejarse filtrar por- el modo en que los agentes piensan y actúan en las organizaciones para actualizar el sentido de sus prácticas y contribuir a repensar su(s) racionalidad(es).

El área forma parte del objeto, ha de mirar(se) en él para desprender las sucesivas capas que dieron en naturalizar el problema de lo escolar y los modos de regulación de la práctica. Fuera del objeto, el área no existe más que como espacio académico, pero no agota el campo. La tentación -y la vivencia- de la distancia respecto de las prácticas institucionalizadas de la educación, de lo escolar, procura escasos réditos a estas y pocos más al área si de incidir en esas realidades se trata. Los procesos de cierre de las organizaciones, que tanto pueden ser una condición de supervivencia como perversión organizativa, podrían predicarse también del área. Los cambios de denominación de las materias en los planes de estudio, y sus inevitables codas en los



manuales al uso, apuntan ahora a los *procesos*, los *contextos*, las *estrategias* y los *sujetos*, apellidos para una Didáctica y una Organización Escolar que aún les preceden y que solo aparecen copuladas -justicia poética tal vez- cuando de una materia anual se trata: la organización, tozuda.

## Referencias bibliográficas

- AGUILAR, L. (2006). *Todo sea por la calidad. Tramar el cambio en educación*. Alzira, Valencia: Germania.
- (2009): Políticas del cambio en educación y gestión de la innovación. *Innovar*, especial en educación, 9-24.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1996). Yo también quiero ser eficaz. *Cuadernos de Pedagogía*, 247, 78-82.
- ANTÚNEZ, S. (1993). La cultura organizativa, barrera y puente para la formación permanente del profesorado. En J. GAIRÍN Y S. ANTÚNEZ (Coords.), *Organización Escolar: Nuevas aportaciones* (pp. 483-503). Barcelona: PPU.
- BALL, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC.
- BELTRÁN, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Valencia: Universitat de València.
- (2005): *Travesías de las organizaciones educativas (y otros desórdenes)*. Valencia: Germania.
- BELTRÁN, F. Y SAN MARTÍN, Á. (1996). ¿Autoevaluación institucional? *Cuadernos de Pedagogía*, 244, 80-85.
- BOLÍVAR, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: FORCE/Universidad de Granada.
- (1999a): El currículum como un ámbito de estudio. En J. M. ESCUDERO (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 23-44). Madrid: Síntesis.
- (1999b): *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- (1999c): La evaluación del currículum: enfoques, ámbitos, procesos y estrategias. En J. M. ESCUDERO (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 365-388). Madrid: Síntesis.
- (2000): *Los centros escolares como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.

- (2002): El Desarrollo Organizativo (DO). En E. MARTÍN RODRÍGUEZ (Coord.), *Desarrollo de las instituciones educativas* (pp. 123-146). Madrid: UNED.
- CORONEL LLAMAS, J. M. (1998). *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación*. Huelva: Universidad de Huelva.
- DE LA TORRE, S. (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.
- DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G. (1993). El sistema relacional de un centro y la participación del profesorado en la elaboración del proyecto curricular de un centro. *Revista de Educación*, 300, 63-101.
- DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G. Y DíEZ GUTIÉRREZ, E. J. (1996). La evaluación del funcionamiento de un centro a través del análisis de su cultura organizativa como instrumento para la mejora y la innovación. En G. DOMÍNGUEZ Y J. MESANZA (Coords.), *Manual de organización de instituciones educativas* (pp. 347-403). Madrid: Escuela Española.
- (2000): El cambio cultural de las organizaciones educativas. En I. CANTÓN (Coord.), *Evaluación, cambio y calidad en las organizaciones educativas* (pp. 13-62). Buenos Aires: FUNDEC.
- DOUGLAS, H. R. (1968). *Organización escolar moderna*. Madrid: Magisterio Español.
- ESCUDERO, J. M. (1988). La innovación y la organización escolar. En R. PASCUAL (Coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp. 84-99). Madrid: Narcea.
- (1991): La naturaleza del cambio planificado en educación: cambio como formación y formación para y como cambio. En J. M. ESCUDERO Y J. LÓPEZ (Eds.), *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio* (pp. 19-70). Sevilla: Arquetipo.
- (1999a): El desarrollo del currículum por los centros. En J. M. ESCUDERO (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 291-320). Madrid: Síntesis.
- (1999b): Del currículum diseñado y diseminado al currículum en la práctica. En J. M. ESCUDERO (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 267-289). Madrid: Síntesis.
- (2000): La escuela como una organización que aprende. ¿Una contribución a la renovación y la mejora de la educación? *Organización y Gestión Educativa*, 1, 13-20.
- FERRÁNDEZ, A. (1993). La organización escolar como objeto de estudio. En J. GAIRÍN Y S. ANTÚNEZ (Coords.), *Organización Escolar. Nuevas aportaciones* (pp. 21-45). Barcelona: PPU.

- FOUCAULT, M. (1992). *La arquitectura del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- (1996): *Vigilar y castigar Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- (2001): *Los anormales. Curso del Collège de France (1974-1975)*. Madrid: Akal.
- FRIGOTTO, G. (1999). A formação e profissionalização do educador: novos desafios. En TT. SILVA Y P. GENTILI, *Escola S.A. (2ª ed.)* (pp. 75-105). Brasília: CNTE.
- FULLAN, M. (1993). *Changes forces*. Nueva York: Falmer Press.
- (2007): Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos. En A. HARGREAVES (Comp.), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu.
- GAIRÍN, J. (1993a). Dimensiones implícitas en la dirección. Las actitudes y otros factores colaterales. En J. GAIRÍN Y S. ANTÚNEZ (Coords.), *Organización Escolar. Nuevas aportaciones* (pp. 541-577). Barcelona: PPU.
- (1993b): El objeto de la Organización Escolar. En J. GAIRÍN Y S. ANTÚNEZ (Coords.), *Organización Escolar. Nuevas aportaciones* (pp. 47-79). Barcelona: PPU.
- (1999): Estudios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. En M. LORENZO DELGADO, ET AL. (Coords.), *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas* (pp. 47-91). Granada: GEU/COM.ED.ES
- GIMENO, J. (1992). Diseño del currículum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores. En J. GIMENO Y Á. PÉREZ GÓMEZ, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 224-264). Madrid: Morata.
- GIMENO, J., ET AL. (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: CIDE-MEC.
- GÓMEZ DACAL, G. (1980). *El centro escolar*. Madrid: Escuela Española.
- GONZÁLEZ, M.ª T. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, 316, 215-240.
- (2003a): Las organizaciones escolares: dimensiones y características. En M.ª T. GONZÁLEZ, (Coord.), *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos* (pp. 25-40). Madrid: Pearson Educación.
- (2003b): Cultura y subculturas organizativas. En M.ª T. GONZÁLEZ, (Coord.), *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos* (pp. 169-185). Madrid: Pearson Educación.
- (2003c): Las relaciones micropolíticas. En M.ª T. GONZÁLEZ, (Coord.), *Organización y gestión de centros Escolares: dimensiones y procesos* (pp. 131-146). Madrid: Pearson Educación.

- GONZÁLEZ, M<sup>a</sup>. T. Y SANTANA, P. (1999). La cultura de los centros, el desarrollo del currículum y las reformas. En J. M. ESCUDERO (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 321-339). Madrid: Síntesis.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- (2003): *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- HOYLE, E. (1988). Micropolitics of Educational Organizations. En A. WESTOBY, (Ed.), *Culture and Power in Educational Organizations* (pp. 255-269). Milton Keynes: Open University Press.
- JARÉS, X. (1995). Contexto organizativo y resolución de conflictos en los centros escolares. En VV.AA., *Volver a pensar la educación*, Vol. II (pp. 133-151). Madrid: Morata.
- LAPASSADE, G. (1977). *Grupos, organizaciones e instituciones*. Barcelona: Granica.
- LE MOUËL, J. (1992). *Crítica de la eficacia*. Barcelona: Paidós Contextos.
- LORENZO DELGADO, M. (2000). La organización escolar: concepto, contenido y evolución. En I. CANTÓN (Coord.), *Las organizaciones escolares: hacia nuevos modelos* (pp. 93-116). Buenos Aires: FUNDEC.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1998). Reingeniería de procesos en los centros educativos. ¿Entre el gerencialismo y la organización-ficción? En Q. MARTÍN-MORENO CERRILLO, ET AL. (Coord.), *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI*. (pp. 131-154). Madrid: UNED/Universidad Complutense de Madrid.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, E. (2002). Los movimientos de las «Escuelas Eficaces» y la «Mejora de la Escuela». En E. MARTÍN RODRÍGUEZ (Coord.), *Desarrollo de las instituciones educativas* (pp. 71-95). Madrid: UNED.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1998). *Evaluar la participación en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.
- MORGAN, G. (1990). *Imágenes de la organización*. Madrid: Ra-Ma.
- MUNICIO, P. (1996). Las estructuras organizativas. En G. DOMÍNGUEZ Y J. MESANZA (Coords.), *Manual de organización de instituciones educativas* (pp. 123-153). Madrid: Escuela Española.
- MUÑOZ REPISO, M. (2002). ¿Y ahora qué?: una mirada de conjunto para seguir avanzando en la Mejora de la Escuela. En J. MURILLO Y M. MUÑOZ-REPISO (Coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada* (pp. 165-187). Barcelona: MEC/Octaedro.
- MURILLO, F. J. Y MUÑOZ REPISO, M. (Coords.) (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: MEC/Octaedro.
- OWENS, R. G. (1976). *La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid: Santillana.

- PINEDA ARROYO, J. M. (1986). La organización escolar entre 1949 y 1976. Un estudio bibliométrico. *Revista de Ciencias de la Educación*, 126, 473-485.
- POPKEWITZ, TH. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- QUINTANA CABANAS, J. M<sup>a</sup>. (1978). *La Pedagogía moderna, enciclopedia del mundo actual*. Madrid: Noguer.
- RIZVI, F. (1993). La racionalidad burocrática y la esperanza de una escuela democrática. En W. CARR, *Calidad de la enseñanza e investigación-acción* (pp. 41-63). Sevilla: Díada Editora.
- SANCHO, J. M<sup>a</sup>. (2002). A propósito de los factores que promueven la mejora de los centros de enseñanza. En J. MURILLO Y M. MUÑOZ-REPISO (Coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada* (pp. 87-126). Barcelona: MEC/Octaedro.
- SAN FABIÁN, J. L. (1992). Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales. En VV.AA., *Cultura escolar y desarrollo organizativo* (pp. 79-118). Sevilla: Universidad de Sevilla/Kronos.
- (1996): ¿Pueden aprender las escuelas? La autoevaluación al servicio del aprendizaje organizacional. *Investigación en la escuela*, 30, 41-51.
- SAN FABIÁN, J. L. Y GAGO, F. M. (1993). La dirección pedagógica en los centros escolares: su contexto organizacional. En J. GAIRÍN Y S. ANTÚNEZ (Coords.), *Organización Escolar. Nuevas aportaciones* (pp. 579-593). Barcelona: PPU.
- SAN MARTÍN, Á. Y BELTRÁN, F. (2002). Tradición y presente en el estudio de las organizaciones escolares. En E. MARTÍN RODRÍGUEZ (Coord.), *Desarrollo de las instituciones educativas* (pp. 37-47). Madrid: UNED.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993). El sistema de relaciones en la escuela. En J. GAIRÍN Y S. ANTÚNEZ (Coords.), *Organización Escolar. Nuevas aportaciones* (pp. 437-479). Barcelona: PPU.
- (1994): *Entre bastidores. El lado oculto de la Organización Escolar*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- (1996): Investigar en organización o el arte de cambiar a través del conocimiento. En G. DOMÍNGUEZ Y J. MESANZA (Coords.), *Manual de organización de instituciones educativas* (pp. 405-437). Madrid: Escuela Española.
- (1997): *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- (2000): *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- (2001): Introducción. En VV.AA., *Organización y gestión* (pp. 11-13). Barcelona: CISSPRAXIS.

- SENNETT, R. (2000). *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- TAYLOR, F. (1969). *Management científico*. Barcelona: Oikos-Tau.
- TERRÉN, E. (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos/Universidade da Coruña.
- TOURRAINE, A. (1993). *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de Hoy.
- TYLER, W. (1991). *Organización Escolar*. Madrid: Morata.
- VARELA, J. (1983). The Marketing of Education: Neotaylorismo y Educación. *Educación y sociedad*, 1, 167-177.

## Fuentes electrónicas

- GONZÁLEZ, M<sup>a</sup>.T. (2001). La mejora de la organización de los centros escolares. *Revista electrónica ESCUELA PÚBLICA* (Asociación para la Mejora y Defensa de la Escuela Pública de la Región de Murcia, AMYDEP), v1, 3. Recuperado el 20 de mayo de 2011, de: <http://www.amydep.com/revista/numero3/v1n3a4.htm>.

**Dirección de contacto:** Luis Aguilar Hernández. Universitat de València. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Avda. Blasco Ibáñez, 30, planta 6<sup>a</sup>, despacho 16, 46010. Valencia, España. E-mail: [luis.aguilar@uv.es](mailto:luis.aguilar@uv.es).