

La micropolítica de la escuela Hacia una teoría de la organización escolar

Stephen J. Ball

Traducción de Néstor Miguez

Revisión técnica, prólogo y glosario de Mercé Boix i Navarro,
Universidad de Barcelona

Cubierta de Ferran Cartes



PAIDÓS

Título original: *The Micro-politics of the School. Towards a theory of school organization* Publicado en inglés por Methuen, Londres

1ª reimpresión, 1994
© 1987 by Stephen J. Ball

Coeditan: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

ISBN: 84-7509-S29-1

Impreso en España - Printed in Spain

**Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos**

INDICE

Prólogo a la edición española	9
<i>Mercé Boix i Navarro, Universidad de Barcelona</i>	
Nota previa	13
Agradecimientos	14
Introducción	15
1. Ortodoxia y alternativa	19
Hacia una concepción alternativa	24
Control	25
Diversidad de metas	28
Ideología	30
Los conflictos	34
La teoría y los datos	41
2. La política de cambio: algunos estudios de casos	45
La escuela comprensiva de Phoenix	59
La escuela comprensiva de Victoria Road	61
Casterbridge High School	63
Escuela comprensiva "Bishop McGregor"	69
3. La edad y el sexo: el cambio rencoroso	73
Profesoras	82
4. La política de liderazgo	91
Autoridad admitida	93
Cuatro estilos	97
El estilo interpersonal	98
El estilo administrativo	104
El estilo político	112
Cómo afrontar el problema de la dirección: estudio de un caso	123
5. La dirección: oposición y control	127
Integración y seudoparticipación	127
Satisfacción, frustración y oposición	135
Influencia y oposición	137
6. La actividad directiva: la sucesión en la dirección y sus dilemas	153
La sucesión en la dirección.	155
Los dilemas de la dirección.	160
7. La política de la carrera	169
Estrategias y estratagemas	171
Modelos de ventajas	176
Incertidumbres estructurales	179
Reorganización y fusión	179
Descenso de matrícula	184
8. La carrera de las mujeres y la política sexista	191
Las carreras de las mujeres en su contexto: tres anécdotas breves	199
Mujeres que triunfan	202
La raza	207
9. Recursos y relaciones	211
La sala de profesores	212
Cotilleo, rumor y humor	215
Política de barones	219
Influencia en la corte	227
Órdenes del día ocultos y subtextos: la política de las reuniones y los comités	233
El comité	238
10. Dentro y fuera: la escuela en el contexto político	243
Las relaciones públicas	248
La autoridad educativa local	253

La intervención y la política de respuesta	255
La micropolítica de la acción reivindicativa	263
Conclusión	270
Glosario	273
Bibliografía	278
Indice de autores	293
Indice analítico	297

I. ORTODOXIA Y ALTERNATIVA

En los últimos veinte años, ha habido un aumento masivo de los escritos e investigaciones relativos a la sociología británica de la educación. En una gran variedad de áreas importantes, se ha logrado un considerable avance en nuestra comprensión —teórica y empírica— de los procesos educativos. Sin embargo, la sociología de la organización escolar es un campo donde se ha hecho poco o ningún progreso. Las teorías y los conceptos apenas han cambiado desde los años sesenta. Ni los teóricos de la organización ni los investigadores educativos han hecho muchas contribuciones útiles o de importancia.

Sostengo que los análisis organizativos, categoría en la que incluyo la teoría organizativa y las tradiciones de la “sociología de las organizaciones” (Albrow, 1973; King, 1984) nos han dicho poca cosa de alguna significación sobre el modo como las escuelas funcionan en realidad cotidianamente. En verdad, buena parte de los escritos sobre este campo han tendido a soslayar y a ocultar las realidades de la vida organizativa en las escuelas. En gran medida, los teóricos de la organización han permanecido encerrados, explícita o implícitamente, dentro de los parámetros anuladores de la teoría de sistemas y han tendido a descuidar la descripción a favor de la prescripción o a moverse de manera vacilante entre las dos. Prefieren la pulcritud abstracta del debate conceptual al desorden concreto de la investigación empírica dentro de las escuelas. Los sociólogos de la educación, utilizando estudios de casos de escuelas particulares, han tendido a concentrar su atención, con algún éxito, en lo que podría llamarse aspectos técnicos de la enseñanza —las agrupaciones de alumnos, el *pastoral care*¹ (atención tutorial), el currículum— o se han concentrado en el conflicto entre alumnos y profesores en el aula (Hargreaves, 1967; Lacey, 1970; Sharp y Green, 1975; Edwards y Furlong, 1976; King, 1978; Woods, 1979, Ball, 1981a; Turner, 1983; Burgess, 1983; Delamont, 1983; Evans, 1985; Griffin, 1985). Aunque varios de estos autores, Woods y Burgess en particular, proporcionan algunas aclaraciones muy útiles y penetrantes sobre la organización escolar (Burgess sobre el papel de los directores, Woods sobre la sala de profesores), como dice Davies:

en tales trabajos hallamos la paralizante acción que ejerce sobre la investigación educativa el hecho de que ésta se centre en las variaciones del rendimiento de los alumnos insertados en una estructura organizativa y administrativa de múltiples niveles. Esto ha llevado a no prestar atención al plano organizativo y a dejar abierta de par en par la puerta a los teóricos de sistemas y del “se debería” (1981, pág. 54).

Además, en Gran Bretaña, los sociólogos de la educación interesados en los procesos escolares, el trabajo de los profesores o las innovaciones en el currículum se han mostrado reacios a tomar en cuenta la labor realizada por los sociólogos de la organización en otros campos importantes. Los trabajos de Salaman, Clegg y Dunkerley y Silverman han tenido poca influencia en la investigación sobre las escuelas.

King es uno de los pocos comentaristas que parece satisfecho de la situación actual. Cree que “ahora tenemos un cuerpo de estudios teóricos y de investigación, los cuales incluyen cuestiones sustanciales como las prácticas de agrupamiento, la distribución de la autoridad y las dimensiones de la escuela, que son producto de una adecuada sociología de las organizaciones escolares” (1984, pág. 61). Sin embargo, su concepción de la organización escolar se halla centrada casi exclusivamente en el alumno y es también

¹ *Pastoral care*

“Pastoral care” es un sistema que tiene por objetivo proporcionar cuidado y bienestar a los alumnos y facilitar las relaciones sociales entre ellos. Se relaciona con la tradición religiosa del “pastor que cuida de sus ovejas”. En las escuelas de pequeño tamaño el profesor de aula es el responsable de controlar el crecimiento y desarrollo de sus alumnos. Ejerce también funciones de *tutor*. La complejidad organizativa de las grandes escuelas exige que el trabajo “pastoral” (tutoría) se realice de forma especializada; en forma de “guidance” por un *consejero* para las relaciones personales, por un *director de estudios* y el jefe del *departamento de “remedial”* para el aprendizaje y estudios y por un *director de carrera* para la orientación profesional.

Aparte de las funciones de orientación y asesoramiento, el departamento de “pastoral care” propone sus propios programas curriculares: educación sexual, seguridad en la carretera, primeros auxilios, educación del consumo, drogas... El currículum pastoral pretende dirigirse a los alumnos de forma global, general, mientras que el currículum de asignaturas se orienta hacia áreas específicas.

La tradición académica de la “grammar school” hizo que cuando se fusionaba con una “secondary modern” para formar una escuela comprensiva, los departamentos de asignaturas pasaran a ser dirigidos por sus profesores. En el mismo sentido, y debido a la orientación paidocéntrica de la “secondary modern”, los departamentos de “pastoral care” quedaron en sus manos. [R.]

teóricamente insatisfactoria (por ejemplo, el uso irreflexivo del concepto de “autoridad”). Puede ofrecer escasa comprensión de la experiencia de trabajo de los profesores en las escuelas, y casi nada en lo que concierne a un desarrollo conceptual de alguna importancia.

En este libro me concentraré totalmente en los aspectos organizativos de la escuela. Lo que se entiende por “organizativo” en este contexto tiene su fundamento en los siguientes capítulos y es de carácter empírico, pero los principales puntos en los que se centra mi atención son el *control* del trabajo y la determinación de la política. Mi definición de una organización sigue las ideas de Barr-Greenfield (1915). Como él, rechazo la noción de “una única abstracción llamada organización”, y comienzo en cambio con “las variadas percepciones de los individuos de lo que pueden, deberían o deben hacer al tratar con otros dentro de las circunstancias en que se hallan” (Barr-Greenfield, 1975, pág. 65). Es mi intención presentar una serie de análisis basados directamente en la experiencia de los profesores cuando intervienen en el funcionamiento cotidiano de las escuelas. Ofreceré algunas ideas exploratorias, aunque espero que adecuadas, sobre los modos en que se dirigen, modifican, organizan y defienden las escuelas, ideas que articulan las opiniones y perspectivas de los profesores y contribuyen al desarrollo de una teoría coherente para describir y explicar las escuelas como organizaciones. Creo que ésta es una tarea importante y valiosa, no sólo como un fin en sí mismo o como una reparación necesaria de algunos cabos sueltos en la sociología de la educación. La comprensión del modo como las escuelas cambian (o permanecen iguales), y por lo tanto de los límites y posibilidades prácticos de desarrollo educativo, debe tomar en cuenta procesos intraorganizativos. Esto es particularmente crucial al examinar las evoluciones que se relacionan con el logro de una educación más igualitaria, más justa y más eficaz.

El análisis sociológico del cambio educativo en años recientes se ha centrado en su mayor parte, en los efectos e implicaciones omnímodos del movimiento estructuralista (sea de origen social o económico) o en las respuestas, adaptaciones y estrategias de actores individuales. En verdad, en los quince años pasados han predominado en la sociología de la educación los motivos continuamente repetidos de lo “macro” frente a lo “micro”, la estructura frente a la acción la libertad frente al determinismo y los profesores frente al modo de producción. En aspectos importantes, esto ha conducido a subvalorar y a representar erróneamente otras esferas importantes de análisis en los estudios sociológicos, el grupo de trabajo y la organización, lo que podría llamarse el mesonivel. El primero ha sido dejado en manos de los psicólogos sociales, el segundo a la compasiva misericordia de la teoría organizativa.

Como ya hemos señalado, los teóricos de la organización no han logrado ofrecer ningún análisis sensato y amplio de las escuelas. Su labor ha sido fundamentalmente perjudicada por apoyarse en modelos teóricos e intuiciones empíricas derivadas de, y desarrolladas casi exclusivamente en relación con, estudios de empresas industriales y comerciales o grandes burocracias. El énfasis en el análisis de sistemas en los intentos de comprender el funcionamiento de las escuelas no ha dado origen más que a un conjunto de descripciones abstractas conceptualmente áridas y carentes de significado y validez para los profesores.

En Gran Bretaña, Wilson (1962), Sugarman (1967), Turner (1968), Hoyle (1975, 1982) y King (1983) son ejemplos típicos de este género.

En particular, los teóricos británicos de la organización parecen haberse sentido atraídos por el esquema de análisis de variables de Parsons (1951), que implica la identificación de aspectos particulares de la organización escolar con el requisito funcional apropiado (logro de metas, adaptación, integración y mantenimiento de pautas). Tal enfoque, como ocurre con otras versiones de la teoría de sistemas, “comienza con una concepción de la sociedad y la vida social que las considera como intrínsecamente ordenadas y busca acuerdos y convicciones compartidos mediante un análisis de sistemas y estructuras que en apariencia se entrelazan y ajustan mutuamente” (Salaman y Thompson, 1973). Además, “La noción de sistemas postula una fuerza o armazón organizativa que abarca y ordena a personas y sucesos dentro de ella. El sistema, invisible detrás de los acontecimientos cotidianos, es real; es la organización” (Barr-Greenfield, 1975, pág. 65). Como se ha señalado *ad nauseam*, las teorías de sistemas sólo proporcionan una descripción limitada e ingenua de las posibilidades de cambio y no tienen verdadera capacidad para explicar o describir los conflictos o contradicciones intraorganizativos. Dentro de esta concepción, no se ignora en forma total el conflicto, pero se lo considera, dentro de la lógica del paradigma, como aberrante y patológico. Se pone el énfasis en la solución o control del conflicto, tratándolo como si fuese una enfermedad que invade y deja tullido el cuerpo de la organización. Hannan dice del estudio de Richardson (1973b): “El conflicto o desacuerdo es interpretado como una desviación de la tarea provocada por una reacción emocional, más que como la oposición de quienes definen de modo diferente la tarea de la escuela” (Hannan, 1980, pág. 6). La razón de este tipo de conceptualización es sólo en parte una cuestión de teoría; también obedece a la

relación histórica entre el desarrollo de las teorías de sistemas y el aumento del control administrativo en las organizaciones.

En una profesión administrativa basada en la ciencia de la organización, la tarea del administrador es llevar a las personas y a las organizaciones a una unión fructífera y satisfactoria. Al hacerlo, el trabajo del administrador amplía la justificación de un orden social más amplio... puesto que él trabaja para vincular la actividad cotidiana de las organizaciones con ese orden social (Barr-Greenfield, 1975, pág. 60).

Este tipo de relación entre la “ciencia organizativa” y la administración se refuerza actualmente en Gran Bretaña mediante la creciente cantidad de cursos de administración de escuelas dados por los departamentos de educación de universidades y politécnicos. Así, las teorías dominantes en la “ciencia organizativa” reflejan los intereses y necesidades particulares de los administradores. Son teorías propias de amos; contienen una concepción de la organización contemplada desde arriba, desde la posición de los que “dominan”. Son intrínsecamente parciales y deformadas. Además, a medida que los requisitos y efectos de la enseñanza y la asesoría lo exigen, existe la tendencia a deslizarse inadvertidamente del análisis a la prescripción. Silverman caracteriza esto como la tendencia, cuando se intenta explicar la organización:

a deslizarse imperceptiblemente de la descripción de un modelo y una definición *posibles* de sus diversas partes, a declaraciones relativas a las condiciones y relaciones necesarias que deben existir *si* un sistema ha de ser estable, y luego a afirmaciones sobre los fenómenos y sus relaciones tal como realmente son (1970, pág. 71).

Así, las teorías actuales de la organización son ideologías, legitimaciones de ciertas formas de organización. Exponen argumentos en términos de la racionalidad y la eficiencia para lograr el control. Los límites que imponen a la concepción de las organizaciones realmente descartan la posibilidad de considerar formas alternativas de organización. En ningún ámbito esto es evidente con mayor claridad que en la aplicación actual de las teorías de la administración a las escuelas. Ellas son ampliamente aceptadas por administradores y profesores como el “mejor modo” de organizar y administrar escuelas. Como resultado de esta aceptación, toda una variedad de conceptos incompatibles son rechazados y condenados. Tales teorías marginan los estudios empíricos de la práctica escolar y desdeñan el “conocimiento folclórico” de los profesores por considerarlo sin importancia (que son las dos bases de mi análisis). Son tan significativas por lo que excluyen como por lo que incluyen:

un estudio está ligado a la ideología tanto por lo que dice como por lo que no dice. Es en los *silencios* significativos de un texto, en sus lenguas y omisiones, donde la presencia de la ideología puede sentirse más categóricamente (Eagleton, 1976, págs. 34-35).

A la larga, el enfoque preceptivo de la investigación organizativa ha sido particularmente vigoroso en los Estados Unidos, lo cual es comprensible pues empalma muy bien con una vieja preocupación de este país por medir y mejorar la eficiencia educativa. Esta relación es evidente desde las primeras etapas del desarrollo de la teoría de la organización, cuando la obra de Frederick “Speedy” [“Veloz”] Taylor sobre la administración científica fue importada a las escuelas. En particular, en los años comprendidos entre 1911 y 1925 los administradores educativos respondieron de diversas maneras a las exigencias de un funcionamiento más eficiente de las escuelas.

Antes de que la manía siguiese su curso, se aplicaron varios procedimientos “eficientes” a la enseñanza en el aula y a los profesores, a la organización de las escuelas, a las funciones administrativas y a los sistemas escolares en su totalidad. La mayoría de las acciones emprendidas antes de 1916 fueron vinculadas por los educadores con las mágicas palabras “administración científica” (Callahan, 1962, pág. 95).

La historia se repite.

No soy en modo alguno el primero en señalar los decepcionantes resultados del análisis organizativo de las escuelas. Bidwell lamenta el hecho de que “pocos estudiosos u organizaciones han dirigido su atención a las escuelas, y pocos estudiosos de las escuelas han sido sensibles a sus atributos organizativos” (1965, pág. 971). Abrahamson se escandaliza al descubrir que “no hay ninguna teoría sociológica coherente

de la escuela como organización ni hay siquiera un esquema conceptual sistematizado que pueda ser usado como una base de trabajo natural” (1974, pág. 297). Y Davies sugiere: “El advenimiento de una sociología decente de la organización escolar se ha retrasado tanto que debemos empezar a sospechar que, o bien que ya se ha producido sin que nos demos cuenta de ello, o bien que algo funciona mal en el sistema de difusión de noticias” (1981, pág. 47). Pero tales quejas sólo sirven para poner de relieve el problema. Necesitamos ir más allá del análisis del fracaso de los intentos realizados para elaborar una sociología alternativa de la organización escolar. Las páginas siguientes son un intento de abandonar totalmente el paradigma dominante de la “teoría organizativa”, no una crítica fragmentaria de sus debilidades. Presentaré nuevos puntos de partida, conceptos y axiomas, y trataré de reconsiderar aquellos aspectos de la organización escolar actualmente insertados en los supuestos implícitos de las teorías relativas a sistemas. Sin embargo, no considero resuelto ninguno de los problemas aquí abordados: esto es sólo un comienzo.

Hacia una concepción alternativa

Hay dos problemas básicos en los intentos actuales de elaborar una sociología coherente de la organización escolar. Primero, ha sido permanente el fracaso en reconocer la peculiar naturaleza de las escuelas como organizaciones. Segundo, como ya señalamos, existe una total carencia de investigaciones básicas sobre los aspectos organizativos de la vida escolar. Es evidente que estos dos problemas están relacionados de varias maneras. Como ya he indicado, gran parte de los trabajos analíticos sobre la organización escolar se basa en la suposición de que es posible adecuar las escuelas, más o menos sin problemas, a un esquema conceptual derivado de estudios de fábricas o burocracias formales. Éste es un enfoque *a priori* que ha tendido a soslayar la necesidad de estudios concienzudos y sin límites prefijados de las escuelas mismas. Como resultado de ello, muchos de los escritos sobre las escuelas como organizaciones se han basado en “lo que todos sabemos acerca de las escuelas” como, en mayor o menor grado, observadores externos informados. Raras veces han sido investigadas y tomadas en cuenta las ideas y experiencias de los actores involucrados. No se ha abordado todo lo que *no* sabemos sobre las escuelas. Esto lo reconoce Bell cuando afirma que “las personas descubren a menudo que trabajan en escuelas que son, organizativamente, más complejas, menos estables y menos comprensibles de lo que habían supuesto y de lo que podría revelar la bibliografía sobre sociología de la educación” (1980, pág. 186). Trato de demostrar en este libro que el futuro del análisis organizativo de las escuelas está en el ámbito de lo que no sabemos sobre las escuelas, en particular en la comprensión de la *micropolítica de la vida escolar*, lo que Hoyle llama el “lado oscuro de la vida organizativa” (1982, pág. 87).

Mi objetivo aquí es esbozar un esquema para el análisis de la organización escolar que derive de, y se base en, datos. En los capítulos restantes de este libro, espero elaborar este esquema mediante la presentación y discusión de los elementos de juicio reunidos en las escuelas. Así, algunos de los argumentos bosquejados y de los conceptos introducidos en esta sección serán examinados y explorados más adelante con mayor detenimiento.

El análisis de datos ha atraído la atención sobre un conjunto de conceptos, presentados en la tabla 1.1, que pueden ser contrapuestos a los de la “ciencia de la organización”. Muestran una importante diferencia en lo relativo a dónde se pone el énfasis y cuáles son los axiomas que reciben la primacía. (Pero no se excluyen mutuamente.)

Perspectiva micropolítica (enfoque explícito)	Ciencia de la organización (enfoque explícito o implícito)
Poder	Autoridad
Diversidad de metas	Coherencia de metas
Disputa ideológica	Neutralidad ideológica
Conflicto	Consenso
Intereses	Motivación
Actividad política	Toma de decisiones
Control	Consentimiento

En las secciones siguientes, bajo los títulos de Control, Diversidad de metas, Ideología y Conflictos, inicio la discusión de los conceptos indicados en la columna de la izquierda de la tabla 1.1. Se exponen los contrastes con los conceptos registrados en la columna de la derecha de la tabla 1.1.

Control

Uno de los problemas implicados en tratar de adaptar las escuelas a las categorías existentes de tipo organizativo es que las escuelas albergan estrategias de *control* diversas y contradictorias. Collins (1975), siguiendo la costumbre convencional, discute las cuestiones de estructura y control en relación con tres “tipos” de organización: las organizaciones jerárquicas (esencialmente de producción, comerciales o burocráticas), las organizaciones controladas por sus miembros (por ejemplo, los partidos políticos y los sindicatos) y las comunidades profesionales. Sostiene que la enseñanza puede ser considerada como una profesión “que ofrece principalmente habilidades organizativas y rituales; éstas son importantes para que los miembros de la sociedad sepan en qué medida los profesores han logrado promover sus intereses haciendo de la escuela una parte importante de sus carreras” (Collins, 1975, pág. 345). Pero es importante no confundir un examen de la enseñanza como profesión con el análisis de las escuelas como organizaciones. Considerando la cuestión con realismo, las escuelas, prácticamente de todas las variedades, contienen elementos de los tres tipos de organizaciones de Collins. A este respecto, contienen mensajes confusos tanto para el analista como para sus miembros (alumnos y profesores, y otras personas que trabajan en la escuela). En tiempos diferentes, en sectores diferentes o en relación con diferentes actividades, se puede considerar las escuelas como jerárquicas, o como controladas por sus miembros o como organizaciones profesionales. Un análisis que se basa en una de estas tipificaciones con exclusión de las otras puede incurrir en deformaciones de la realidad. En particular, las escuelas ocupan un incómodo lugar intermedio entre las organizaciones laborales jerárquicas y las organizaciones controladas por sus miembros (donde las escuelas difieren unas de las otras según los elementos a los que asignen mayor importancia) y por lo tanto entre sistemas de elaboración de productos e instituciones de servicios públicos. El miembro ordinario (el profesor) conserva al menos algún control sobre la organización y la dirección de su labor en ella.

Aquí mi argumento no es simplemente que, como educadores profesionales en ejercicio, los profesores conservan en última instancia un control de sus propias actividades en la intimidad de su aula. Me refiero al control en su sentido más general, con relación a la organización como un todo. A veces las escuelas *son* dirigidas como si en ellas todos participasen y fuesen democráticas: hay reuniones del personal, comités y días de discusión en los que se invita a los profesores a tomar decisiones sobre las políticas a seguir (aunque la realización de tales reuniones no es en modo alguno un indicador claro de que haya una participación democrática; véase el capítulo 9). En otros momentos son burocráticas y oligárquicas, y las decisiones las toman— con poca o ninguna participación de, o consulta a los profesores —el director y/o el equipo de administración superior. Consideramos el siguiente ejemplo que describe Burgess (1983) en su estudio de la escuela comprensiva Bishop McGregor. Burgess hace un análisis claro del rol y de la idea que tenía de sí mismo el director del Instituto, el Sr. Goddard:

Para Goddard, ser el director significaba llevar la batuta: “Me convencí de que cuando más activo es un director tanto más dirige. Yo era un oficial al mando de tropas, no un oficial de estado mayor. Yo dirigía desde el frente y esto era adecuado para mí.” El Sr. Goddard, pues, definía el rol del

director como el de un administrador, un coordinador, un encargado de tomar decisiones y un profesor. Para él, el director era el miembro principal de la escuela (pág. 29).

Lo que se señala aquí es un liderazgo patrimonial fuerte y centralizado, con una elevada participación en la toma de decisiones, en todos los planos, por parte del director. (En los capítulos 4, 5 y 6 examinaremos con algún detalle la dirección y el liderazgo.) Es oportuno recordar que las escuelas difieren de muchas otras organizaciones en que el líder, de manera prácticamente inevitable, surge de los rangos inferiores. En cambio, muy pocos capitanes de industria empiezan su carrera desde abajo, de un modo similar. Ciertamente, esto permite que el director pretenda un liderazgo que sería imposible en otros tipos de organización. Sin embargo, podemos comparar la pobre impresión que da el Sr. Goddard con la descripción que hace Burgess de una reunión de discusión abierta realizada en el colegio Bishop McGregor donde se trató el modo de concebir la ceremonia de entrega de premios del instituto.

El director inició la discusión explicando que él deseaba ver una entrega de premios que recompensase los logros académicos. (...) Sin embargo, por la mera fuerza de la superioridad numérica, el personal joven logró discutir y planear, apoyándose unos a otros, un acto de nuevo estilo, con una entrega de premios, un discurso y una discusión breves, y un “baile” vespertino... una recomendación que luego fue llevada a la práctica por el director. En este contexto, los profesores jóvenes pudieron exponer sus ideas sobre la organización escolar, que a su vez llevó a una modificación de la concepción del director sobre el acto de entrega de premios (pág. 71).

Aquí tenemos un caso que evidentemente contradice la idea que tiene el director de su rol de líder y que indica la importancia del concepto de control por los miembros. El personal joven pudo imponer la opinión mayoritaria sobre la fuerte preferencia del director. Estas dos imágenes de la escuela, la presentada por el director y la que ofrece la reunión de discusión abierta, brindan impresiones contradictorias sobre la naturaleza del control dentro de la institución y los modos como se toman las decisiones. La discusión que describe Burgess del foro abierto no indica que se tratase de una decisión que el director considerase sin importancia y, por lo tanto, que estuviese dispuesto a “conceder” para mantener la armonía con el personal joven. Tanto para el analista como para los miembros, el problema es que estos “campos” de control no son, ni pueden ser en verdad, distintos. Están sujetos a negociaciones, renegociaciones y disputas (Strauss, 1978). Los límites del control se modifican continuamente y su trazado es diferente en las diferentes escuelas. A menudo son el resultado de la lucha entre los directores y su personal (véanse los capítulos 4, 5 y 6), los jefes de departamento y sus miembros, los especialistas en tareas tutoriales y los especialistas en las asignaturas (véanse los capítulos 2 y 9). Los límites también sufren la presión de la intervención externa (véase el capítulo 10). Los modelos variables de control no son el producto de sistemas organizativos abstractos, sino que surgen de los enfrentamientos de individuos y grupos de la organización.

Todo intento de describir una organización escolar usando sólo una categoría de control conducirá inevitablemente a una deformación de la realidad. Esto no significa que las categorías analíticas existentes sean totalmente superfluas; pero tienden a pasar por alto y ocultar rasgos importantes de la organización escolar. Baldrige (1971), en un estudio similar dedicado al análisis de la organización universitaria, señala claramente las limitaciones de las categorías burocráticas y colegiales (profesionales) empleadas con frecuencia. Este autor dice:

ciertamente no sería justo considerarlos como modelos completamente inútiles, pues su sensibilidad a ciertos problemas decisivos es muy útil. Pero, por sí solos, encubren muchos aspectos esenciales de las estructuras y los procesos universitarios (pág. 14).

Esta es mi opinión, exactamente. No tengo intención de abandonar completamente las categorías de análisis existentes, sino emplearlas, cuando sea coherente hacerlo, de un modo más flexible y subordinado.

Diversidad de metas

Una de las principales deformaciones que impone el uso del análisis de sistemas sociales es la excesiva importancia que se da a las metas organizativas y al logro de ellas. Los teóricos han dedicado mucho esfuerzo a tratar de elaborar métodos para la identificación de la(s) meta(s) de organizaciones particulares. Además, se conduce a menudo esta búsqueda sobre la base del supuesto de un consenso entre los miembros de la organización, supuesto que tiene una validez muy limitada en casi todos los tipos de

organización. Así, Silverman arguye que “parece dudosa la legitimidad de concebir una organización como en posesión de una meta, excepto cuando hay un consenso entre los miembros de la organización sobre los propósitos de su interacción” (1971, pág. 9). Las escuelas, como todas las otras instituciones educativas, se caracterizan por tal ausencia de consenso. En verdad, la *estructura* de las escuelas permite y reproduce la disensión y la diversidad de metas. La relativa autonomía de los subgrupos dentro de la organización — departamentos, *houses*,² grupos de curso, unidades especiales, *sixth forms*—, da origen a lo que Bidwell llama “florencia estructural”, esto es, “una falta de coordinación entre las actividades y las metas de los actores en unidades funcionales separadas, la existencia de múltiples ámbitos de interés y jurisdicción que se sobreponen, así como complejos procesos de toma de decisiones” (1965, pág. 978). Esta falta de coordinación y la ocasional ausencia de toda forma de control inmediato sobre las subunidades de la organización es llamada por Weick (1976) “conexión vaga”; se entiende por esto que la *estructura se halla desconectada de la actividad (el trabajo) técnica, y la actividad está desconectada de sus efectos* (Meyer y Rowan, 1978, pág. 79). Se considera que ésta es una propiedad básica de las organizaciones educativas. Éstas raras veces han contenido procedimientos para la supervisión y el control directos de la labor de enseñanza o para el control de calidad de los resultados de la enseñanza, aunque algunos colegas o superiores pueden usar mecanismos informales para hacer juicios sobre la efectividad en el aula de personas o subunidades (véase Ball, 1981, págs. 132-133), pero esto quizás esté cambiando. Ciertamente, a este respecto, las organizaciones educativas se han apartado mucho de los modelos clásicos de las organizaciones industriales. Algunos autores, sin embargo, también han sostenido que ciertos supuestos sobre la coordinación y el control estrechos enunciados acerca de estas organizaciones a menudo son igualmente engañosos (por ejemplo, Cyert y March, 1963). La autonomía y la diversidad de los intereses departamentales en las organizaciones industriales con frecuencia han sido seriamente subestimados.

Llevando más adelante esta idea de la falta de coordinación, Bell (1980) ha sugerido que los efectos de un entorno social cada vez más “agitado” e imprevisible sobre una estructura interna “vagamente conectada” “ha creado una situación en la cual la organización interna de la escuela ha empezado a asemejarse a lo que se ha llamado una *organización anárquica*” (1980, pág. 187). Y sigue diciendo:

La organización anárquica no es, como su nombre podría implicar, un conjunto informe o imprevisible de individuos. Es más bien una organización con una estructura propia que está determinada en parte por presiones externas y en parte es un producto de la naturaleza de la organización misma. Es anárquica en el sentido de que la relación entre las metas, los miembros y la tecnología no es tan claramente funcional como la teoría convencional de la organización indica que será (pág. 187).

Este concepto de organización anárquica está tomada de la obra de Cohen, March y Olsen (1972) y March y Olsen (1976), y parece particularmente apropiado para comprender los procesos organizativos de las escuelas en la actual situación económica y política (véase el capítulo 10). Por una parte, las escuelas contienen en su seno miembros que aspiran a, y tratan de alcanzar, metas muy diferentes (véase Ball, 1971a, págs. 11-13, 163-192). Las propias experiencias de los profesores, su aprendizaje como profesores, y más específicamente su socialización dentro de una subcultura de asignaturas, así como sus preferencias políticas, todo, pues, contribuye a esta diversidad de metas. Por otra parte, las escuelas se enfrentan con todo un conjunto de exigencias y expectativas a menudo contradictorias de públicos y organismos externos. Todo esto plantea dificultades para llegar a la formulación de metas o prioridades que tengan algún valor o permanencia. Además, la importancia de tales formulaciones abstractas para la práctica concreta de los profesores es dudosa.

² House system

El sistema de “houses” realiza la división de una escuela, originalmente una “public school” en régimen de internado, en secciones *verticales* que agrupan a niños de todas las edades. Las “houses” se identificaban por signos externos: uniformes, emblemas, etc. Se pretende que, a través de ellas, el alumno adquiera sentido de pertenencia y entidad. Se realizan actividades competitivas de todas clases, especialmente deportivas. [R.]

Ideología³

No sólo es necesario prestar particular atención al control y la estructura de las cuestiones organizativas en la escuela, sino que también es importante tomar en cuenta el *contenido* peculiar de la elaboración de políticas y la toma de decisiones en ellas, pues gran parte de este contenido es *ideológico*. Mientras que en muchos tipos de organización (hay otras excepciones, por supuesto) es posible plantear y analizar la toma de decisiones en términos abstractos, muchas decisiones que se toman en las organizaciones escolares tienen una carga valorativa que no se puede reducir a la simplicidad de un esquema de procedimientos. El debate, el cabildeo y la discusión con frecuencia se llevan a cabo en términos de principios como la igualdad, el juego limpio y la justicia. La toma de decisiones puede estar llena de pasión, y a veces surgen violentos desacuerdos sobre asuntos que a primera vista son inocuos temas técnicos. (Pero, a la inversa, sería engañoso afirmar que la vida organizativa en las escuelas es simplemente, o siquiera principalmente, una cuestión de elevados ideales y creencias personales.)

Considerando, pues, que las metas de la educación son ambiguas y pueden no ocupar una posición clara en la vida de la escuela, el modo en que las escuelas tratan de alcanzar esas metas es igualmente oscuro. Aunque las metas sean expresadas en los términos más generales, relacionados con la manera de facilitar la enseñanza, diferentes ideologías educativas y políticas pueden llevar a los profesores a abordar su tarea de diferentes modos (Bell, 1980, pág. 188).

En lo que respecta a su práctica en el aula, su clasificación de los alumnos y su relación con ellos, es posible hallar enormes diferencias entre los departamentos de asignaturas dentro de la misma escuela y hasta entre profesores del mismo departamento. Estas diferencias a menudo tienen cimientos ideológicos. En el curso normal de los hechos, se ocultan tales diferencias o se sumergen en el revoltijo de las actividades y la interacción cotidianas. Pero en tiempos de crisis o cambio, o en momentos de reflexión (algunos días especiales, reuniones del personal o del departamento), los puntos discrepantes sobre la práctica pueden revelar rápidamente profundas divisiones en la ideología de la enseñanza. Sharp y Green definen del siguiente modo una *ideología de la enseñanza*:

Un conjunto coherente de creencias e ideas sobre las características de la enseñanza que se consideran esenciales. Una ideología de la enseñanza incluye aspectos cognitivos y valorativos, ideas generales y supuestos sobre la naturaleza del conocimiento y la naturaleza humana; esta última implica creencias sobre la motivación, el aprendizaje y la educabilidad. Incluirá una caracterización de la sociedad y del papel y las funciones de la educación en el contexto social más amplio. También habrá supuestos sobre el carácter de las tareas que deben realizar los profesores, las habilidades y técnicas requeridas y las ideas sobre cómo es posible adquirirlas y desarrollarlas. Finalmente, la ideología contendrá criterios para evaluar el rendimiento adecuado tanto de material sobre el que los profesores “trabajan”, esto es, los alumnos, como para la autoevaluación y la evaluación de las personas dedicadas a educar. En síntesis, una ideología de la enseñanza involucra una amplia definición de la tarea y un conjunto de prescripciones para realizarla, todo ello en un plano relativamente alto de abstracción.

El contenido de la ideología será una función de un conjunto complejo de factores relacionados entre sí, los más importantes de los cuales pueden ser los siguientes: la imagen de la enseñanza que se formaron los profesores cuando ellos mismos eran alumnos; segundo, las orientaciones cognitivas y las adhesiones ideológicas que incorporaron a su formación en el curso de la enseñanza profesional que recibieron; y tercero, el conjunto de experiencias que tuvieron los profesores cuando se enfrentaron con las exigencias prácticas de su labor. Además, la ideología de la

³ En este volumen usamos la voz “ideología” en dos sentidos diferentes. Primero, y más sencillamente, la usamos para referirnos a las perspectivas y los compromisos educativos de los profesores. Son las ideas sobre la práctica en el aula, las relaciones entre el profesor y los alumnos y la enseñanza brindada a éstos, que a menudo reposan en creencias más fundamentales sobre la justicia social y los derechos humanos, y sobre los fines de la educación en la sociedad (véase en esta misma página la definición de ideología de la enseñanza). Es esta definición de “ideología” empleada en el concepto de intereses ideológicos la que se usa principalmente en el texto (véase pág. 21). Segundo, usamos “ideología” para referirnos a ideas de las que es posible demostrar que ocultan o resuelven aspectos problemáticos de la vida social de un modo idealista o imaginario. En este sentido, las explicaciones ideológicas sirven para asegurar la posición de los grupos dominantes. Es, por lo tanto, la ideología de la administración (véase pág. 11).

enseñanza se inserta en una red vasta de concepciones del mundo social y el mundo político cuya determinación, en cada actor individual, deriva de las experiencias de socialización sufridas (1975, págs. 68-69).

La diversidad ideológica de las escuelas frecuentemente se halla dentro de una política deliberada de “libre acoplamiento”. Los departamentos y otras subunidades (por ejemplo el *sixth form*, el *lower school* [nivel elemental]; véase Beynon [1985]) quedan abandonados a su propio arbitrio. La política escolar oficial queda abierta a la “interpretación” o es negociada mediante acuerdos especiales (véase Ball, 1981b). Puede darse a los profesores considerable libertad para que apliquen su propia “visión” de la educación (véase Woods, 1981), especialmente si afecta a alumnos “menos capaces”. Sin embargo, una vez que se admite el carácter de “libre acoplamiento” anárquico de las escuelas y su diversidad ideológica, también es menester aceptar la posibilidad, siempre presente, de que surjan conflictos. Apple (1982, pág. 15) subraya la base práctica, el carácter controvertido y la inconsistencia de las ideologías educativas.

Por supuesto, no todas las decisiones tomadas por los directores o las escuelas son ideológicas, pero prácticamente todas las cuestiones relacionadas con la organización y la enseñanza de los alumnos, la estructura del currículum, las relaciones entre profesores y alumnos y las normas de la toma de decisiones en la institución tienen fuertes bases ideológicas. Esto significa que contienen las simientes de la disensión política y filosófica, y de la parcialidad. Shapiro (1982, pág. 524) sostiene que los conflictos en la educación se han desbordado sobre cuestiones más fundamentales de la estructura y los procesos de la sociedad de clases. En ninguna otra institución, las ideas de jerarquía e igualdad, de democracia y coerción, se ven obligadas a coexistir en la misma estrecha proximidad. A menudo estos conflictos hacen surgir creencias y adhesiones personales que van más allá de la opinión especializada y de los intereses individuales o grupales, aunque en muchos casos las filosofías y el propio interés se desarrollan juntos, en una relación estrecha e interdependiente. Ciertamente, Bennett y Wilkie piensan que esto es lo que ocurre con respecto al currículum:

la asignación de los recursos de la escuela inherente a las divisiones relacionadas con el horario reflejan decisiones políticas. Sin duda, los criterios académicos tienen un peso en la asignación de recursos. Sin embargo, el hecho de que las escuelas difieran en su asignación de tiempo y recursos a las diversas asignaturas indica que intervienen otros criterios además de los académicos (1973, pág. 464).

Los comentarios de Bennett y Wilkie dirigen la atención a la decisiva relación entre la disputa política y la asignación de recursos, entre la filosofía y los intereses materiales. Pero, una vez reconocida, es muy fácil exagerar la importancia de los aspectos ideológicos de la adopción de decisiones en la escuela, y suponer, por ejemplo, que todos los profesores presentan el mismo alto grado de compromiso ideológico en su trabajo. Blecher y White hallaron, en su estudio de una situación organizativa muy cargada de problemas y disputas ideológicas, que no todos los participantes estaban impulsados o influidos por adhesiones ideológicas:

Podemos hacer aquí una distinción inicial entre “creyentes” de varios tipos para quienes los valores ideológicos eran subjetivamente importantes y que influían en su conducta; “no creyentes” que consideraban las ideologías públicas más o menos ajenas a su vida; y “cínicos” cuya visión del mundo incluye la esfera de la ideología pública, pero sólo para ridiculizarla, rechazarla o manipularla (1979, pág. 99).

Indudablemente, es posible identificar diferencias similares de orientación prácticamente en cualquier escuela.

Los problemas o decisiones particulares ponen de relieve el hecho de que, al igual que los actores de otras clases de organizaciones, los profesores están dedicados a promover sus intereses creados personales y de grupo tanto como, o en relación con, sus adhesiones ideológicas. Cuando se acuerdan políticas y se toman decisiones, están en juego recursos (materiales y sociales), carreras y reputaciones. El peligro es que las formas puramente abstractas de análisis no penetren en estas dimensiones de la vida organizativa, destinadas entonces a permanecer ocultas tras una ficción teórica de sutilezas sistémicas. Las teorías de la administración, en particular, ponen un gran énfasis psicologista y conductista en la motivación; pero se omite al reconocimiento de los intereses, en el sentido sociológico. Además, se considera a los miembros de la organización en términos de “necesidades” individuales, más que de

adhesiones grupales y preocupaciones e ideologías compartidas. De este modo, las controversias valorativas y la formación de alianzas y coaliciones quedan fuera del cuadro. Un análisis pragmático y crítico de las escuelas debe empezar por hallarse arraigado en, y desarrollarse a partir de, las experiencias, las ideas y las interpretaciones de los actores individuales que constituyen “la organización”, y de sus preocupaciones e intereses reales y prácticos. Desde el punto de vista heurístico, los intereses de los profesores, individuales y colectivos, pueden ser identificados como pertenecientes a tres tipos básicos: intereses creados, intereses ideológicos e intereses personales.

Los intereses creados conciernen a las preocupaciones materiales de los profesores relacionadas con las condiciones de trabajo: las remuneraciones por su trabajo, su carrera y su promoción. En este aspecto son fundamentales el acceso a los recursos de la escuela y su control: el tiempo (los horarios de las clases o el tiempo libre), los materiales, las asignaciones por alumno, las ayudas especiales y subvenciones y el personal (la definición y el control de los nombramientos y la formación de equipos de especialistas) y locales (particularmente, oficinas y aulas, y habitaciones exclusivas). Estos intereses creados serán causa de disputa entre personas y grupos (por ejemplo, departamentos, personal dedicado a la atención tutorial, personal administrativo y otros tipos de personal no dedicado a la enseñanza), sobre todo cuando los recursos son escasos y las perspectivas de promoción limitadas. Los intereses ideológicos conciernen a cuestiones valorativas y de adhesión filosófica: ideas sobre la práctica y la organización preferidas o expuestas en debates o discusiones. Estos intereses a menudo relacionan problemas prácticos con posiciones políticas o filosóficas fundamentales. El interés personal emplea el término “yo” de un modo particular para referirse al sentido del yo o identidad declarada por, o a la que aspira, el profesor, la clase de profesor que una persona cree o quiere ser (por ejemplo, especialista en una asignatura, educador, una persona dedicada a la atención tutorial, un administrador, etcétera). Las satisfacciones asociadas a este sentido del yo pueden estar directamente relacionadas con ciertos tipos de trabajo, a grupos particulares de alumnos o hasta el uso de recursos o lugares específicos (por ejemplo, laboratorios o instalaciones deportivas). De este modo, es fácil ver las relaciones entre los diferentes tipos de interés; en el análisis de sucesos particulares, a menudo es difícil o imposible distinguir o dar prioridad a un conjunto de intereses (aunque en la disputa y el debate los participantes pueden presentar estratégicamente como principal uno u otro conjunto de intereses). Los intereses están en juego, de manera crucial, en la toma de decisiones organizativas y, como veremos, para algunos profesores, la participación o los intereses de influir en la toma de decisiones están determinados y circunscritos por su importancia para sus intereses individuales, la comprensión y el control de su situación, lo que Lane llama el “principio de cierre” (1959, pág. 14). Para otros, la participación en estos aspectos de la vida organizativa es en sí misma una expresión de identidad; proporciona sus propias recompensas y, en algunos casos, su propia carrera.

Los conflictos

Como señalamos antes, en la base de esta concepción alternativa de las escuelas como organizaciones hay un conjunto de conceptos (que trataré de fundamentar en los capítulos siguientes) fundamentalmente antitéticos a la tradición del sistema social subyacente en gran parte de la teoría de la organización. Estos conceptos, esbozados en diversas formas en la obra de Cyert y March (1963), Baldrige (1971), Collins (1975) y March y Olsen (1976), se apartan de la perspectiva administrativa (Pfeffer, 1978) propia de la tradición del sistema social para tomar en cuenta el conflicto en la prioridad en las órdenes, los objetivos, los intereses y las ideologías entre los miembros de la organización y que dan como resultado la controversia o la lucha por el control de la organización. Esta *perspectiva de conflicto* está en la base de prácticamente todos los aspectos del análisis esbozado en el resto de este libro. Baldrige presenta en forma sucinta los principales principios implicados:

1. Los teóricos del conflicto subrayan la fragmentación de los sistemas sociales en grupos de intereses, cada uno de los cuales tiene sus metas particulares.
2. Los teóricos del conflicto estudian la interacción de estos diferentes grupos de intereses, y especialmente los procesos conflictivos mediante los cuales un grupo trata de ganar ventajas sobre otro.
3. Los grupos divergentes se forman alrededor de valores divergentes, y el estudio de los intereses en conflicto es una parte fundamental del análisis.
4. El estudio del cambio es una característica esencial del enfoque basado en el conflicto, pues cabe esperar que se produzcan cambios si el sistema social se fragmenta en valores divergentes y grupos de intereses conflictivos (1971, pág. 14).

De hecho, estas dimensiones especifican un conjunto de problemas relativos a lo que he llamado la *micropolítica de la escuela*. Hoyle definió la micropolítica como “las estrategias con las cuales los individuos y grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses” (1982, pág. 88). En una concepción similar, pero con mayor especificidad, Pfeffer afirma que la política organizativa “involucra aquellas actividades que se llevan a cabo dentro de las organizaciones para adquirir, desarrollar y usar el poder y otros recursos a fin de obtener los resultados que uno prefiere en una situación en la que hay incertidumbre o disenso” (1981, pág. 71). Ambas definiciones son abiertas y exhaustivas, y, como señala Pfeffer, “es importante, claro está, distinguir la actividad política de la acción administrativa en general” (pág. 8). Mi uso del término “micropolítica” también es abierto e inclusivo, pero yo limito y especifico el concepto en conexión con tres esferas esenciales y relacionadas entre sí de la actividad organizativa: 1) los intereses de los actores (como se especifica antes), 2) el mantenimiento del control de la organización (que se explora en detalle en los capítulos 4 y 5 en particular), y 3) los conflictos alrededor de la política, en términos generales, lo que llamo la definición de la escuela.

Considero las escuelas, al igual que prácticamente todas las otras organizaciones sociales, *campos de lucha*, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas. Juzgo esencial, si queremos comprender la naturaleza de las escuelas como organizaciones, lograr una comprensión de tales conflictos.

La existencia de conflictos no resueltos es un rasgo conspicuo de las organizaciones, es sumamente difícil construir una teoría útil y eficaz de la toma de decisiones en la organización si insistimos en la coherencia interna en lo que concierne a las metas (Cyert y March, 1963, pág. 18).

Las organizaciones, pues, pueden ser contempladas como luchas por el poder en varias dimensiones, que apelan a una serie de tácticas y mecanismos, según la disponibilidad y las predilecciones personales de los individuos implicados (Collins, 1975, pág. 295).

El conflicto entre grupos en las organizaciones no sólo es un hecho inevitable de la vida organizativa, sino que puede ser juzgado también como un proceso mediante el cual las organizaciones crecen y se desarrollan a lo largo del tiempo (Boyd-Barett, 1976, pág. 92).

Se comprende mejor el proceso de formulación de políticas escolares en términos de las ideologías y los conflictos que se producen en la estructura de la escuela (Hannan, 1980, pág. 6).

Pero, después de establecer un plan para el estudio de la micropolítica y los conflictos institucionales en las escuelas, no deseo caer en la misma trampa que los teóricos de los sistemas sociales y ver conflictos en todas partes, donde ellos ven consenso. Blumer señala apropiadamente los peligros de esto:

Ver toda interacción humana... organizada en la forma de algún tipo especial de interacción niega la variedad de formas que uno puede contemplar si realmente quiere mirar. (...) Mi experiencia es que la interacción comúnmente cambia de una forma a otra según las situaciones (1971, pág. 19).

Mucho de lo que ocurre cotidianamente en las escuelas no se caracteriza por la disputa o las disensiones entre los profesores. La conversación y la interacción de todos los días se centra en la conducción rutinaria, terrenal y, en su mayor parte, no controvertida de la institución. La vida escolar está dominada por lo que es más acuciante e inmediato; las prioridades se establecen sobre la base de las necesidades prácticas, de la “supervivencia” (Woods, 1979). En efecto, la vida organizativa rutinaria se sitúa dentro del “orden negociado” (Strauss, 1978), una construcción pautada de contrastes, arreglos, acuerdos y “reglas” que proporciona la base para la acción concertada (véase también el capítulo 9). De este modo, los conflictos pueden permanecer implícitos y subterráneos, y sólo hacerse manifiestos ocasionalmente (Lacey, 1977), cuando aparecen problemas o se producen sucesos de particular significación (dramas sociales). Cuando el “orden negociado es perturbado de este modo, se requieren renegociaciones y reevaluaciones, pero no siempre es fácil o posible la renegociación “de éxito”: la negociación es el producto de los conflictos entre el personal por mediación de las diferencias de poder que existen en la estructura de la organización” (Hannan, 1980, pág. 6). Pero debe reconocerse que allí donde se hallan especificadas las bases del conflicto, también pueden determinarse las condiciones para la ausencia del mismo. Es evidente que hay algunas instituciones educativas donde los conflictos son mínimos o, quizá, inexistentes.

No debe suponerse, como parecen hacerlo los teóricos de sistemas, que el conflicto siempre es destructivo. Baldrige también señala la posibilidad de que el conflicto tenga aspectos positivos en la

organización: “Aunque una interpretación política se base en la teoría del conflicto, ello no significa que la universidad esté desgarrada por incesantes conflictos. El conflicto puede ser, y a menudo es, muy saludable; o puede revitalizar un sistema que, de lo contrario, se estancaría” (1971, pág. 202). Hay una segunda dimensión de la cuestión relativa a la frecuencia de los conflictos que concierne a la opinión de la persona que ha de emplearse en un enfoque micropolítico del estudio de la vida escolar. En esencia, la cuestión es: “¿son todos los profesores animales políticos?” o, con mayor generalidad: “¿son todas las personas que están en organizaciones políticamente conscientes y están implicadas en la política?”. La respuesta a ambas preguntas es, obviamente, “no”, y esto indica claramente la necesidad de un considerable cuidado en la interpretación de sucesos y acciones. Es muy fácil ver en las acciones motivos que pueden alterar completamente los significados y las intenciones del actor, aunque también es importante reconocer que la atribución de significado es un componente importante de la actividad micropolítica y algo necesario para el activista político. Los problemas aquí implicados no se resuelven con la simple respuesta negativa mencionada y un consejo de obrar con cautela. Las cuestiones aquí planteadas requieren un tratamiento más detallado. Es posible discernir un conjunto de tensiones o contradicciones, y diré de antemano que no tengo ninguna solución clara para estos dilemas:

1. ¿Podemos considerar la conducta “política” como una acción estratégica cualificada o gran parte de esta clase de actividad es relativamente irreflexiva e intuitiva o sencillamente pragmática?
2. ¿Debemos pensar que la conducta “política” está relacionada con la búsqueda a largo plazo de una ventaja estratégica o como respuestas a corto plazo o casi inmediatas a problemas o situaciones particulares a medida que van surgiendo?
3. ¿Cuando los individuos actúan son conscientes de las preocupaciones, problemas y menores ganancias potenciales de sus “grupos de adhesión” o la gente actúa por lo general según sus mejores intereses propios o de acuerdo con creencias y principios personales?
4. Si la gente actúa con un propósito estratégico consciente, para alcanzar objetivos a corto o largo plazo, como individuos o como miembros de un grupo, ¿se preocupa principalmente por cuestiones valorativas (adhesiones y creencias) o actúa en función de sus propios intereses materiales y su ventaja personal?

Para plantear de otro modo este último dilema: los actores sociales de la organización, ¿buscan principalmente su propio interés o están mucho más preocupados por el desarrollo personal y la *autorrealización*?

Otra respuesta mucho más pragmática es decir que ello depende de la situación, los problemas y las inclinaciones específicas de los actores. Algunas personas pueden ser políticamente activas en la organización de manera regular; otras pueden intervenir cuando surgen problemas particulares; otras aún pueden no interesarse nunca por este tipo de actividad. Baldrige (1971) da un ejemplo de este enfoque empírico en su análisis de la micropolítica de la Universidad de Nueva York. Identifica cuatro tipos de actores —funcionarios, activistas, personas alertas y apáticos— cuyas intervenciones y actitudes hacia la política institucional de la universidad eran diferentes. Los *funcionarios* están entregados, por su carrera, su estilo de vida y su ideología, a la tarea de dirigir la organización (Baldrige, 1971, pág. 177). Están implicados políticamente por definición. Participan en comités, tienen responsabilidades de toma de decisiones y reciben las peticiones y explicaciones de otros. Los directores de escuelas estarían en esta posición, o al menos sería difícil imaginarse cómo podrían sobrevivir sin tal intervención, aunque algunos rechazarían el término “política” como descripción de sus acciones. Los del segundo tipo de Baldrige, los *activistas*, “son un conjunto relativamente pequeño de personas intensamente implicadas en la política de las universidades” (pág. 177). Intervenían formalmente en el trabajo de comités, e informalmente en la formación de camarillas y en cabildos o cualquier otra acción dirigida a *influir* en la toma de decisiones. A la distinción entre formal e informal volveremos varias veces (véase el capítulo 9), y la noción de influencia nos será útil más adelante. Hoyle aclara provechosamente este término:

La influencia difiere de la autoridad en que tiene varias fuentes en la organización, en que está insertada en las relaciones reales entre los grupos, no situada en ninguna fuente legal abstracta, y en que no es “fija” sino variable y opera mediante negociaciones, manipulación, intercambio, etcétera (1982, pág. 90).

Es interesante el hecho de que los activistas informaban más lealmente a la universidad que los otros grupos y estaban menos dispuestos a marcharse para hacer otros trabajos: “al parecer, los activistas tienen

todo un conjunto de fuertes vínculos con la universidad, de los que la acción política sólo es uno” (Baldrige, 1971, pág. 181). Podría decirse que tienen más que defender, mayores *intereses creados* en el futuro de la institución. Gray señala que “un interés creado es sencillamente un vínculo con una organización que ofrece una recompensa valiosa a un individuo. Cuando la recompensa está en peligro, el individuo hará todo lo posible para conservarla” (1975, pág. 256).

El tercer tipo de Baldrige, las *personas alertas*, “son observadores colaterales interesados en las actividades del sistema formal” (1971, pág. 178). Este es el grupo que tendía a participar activamente sólo cuando surgían “problemas muy delicados”. Estaban al corriente de las cosas pero normalmente no se comprometían. Para las autoridades de la universidad, constituían un bloque potencialmente poderoso. El último tipo, el de los *apáticos*, “casi nunca actuaba en los comités, casi nunca aparecía en las reuniones de las facultades y en general no mostraba ningún interés” (pág. 178). Baldrige señala que los miembros de este tipo variaban considerablemente; se mantenían al margen por toda una variedad de diferentes razones. En algunos, la ignorancia o no participación podía tener un carácter estratégico; es lo que Lane llama “la ignorancia para evitar conflictos” (1959, pág. 113), que asegura el mantenimiento de la fe en la organización, o “ignorancia *privatizadora*”, que protege a la persona contra la saturación política de su vida privada. En capítulos posteriores, haré algunos intentos de explorar este género de variación en el interés y la participación en la micropolítica de la escuela.

En lo que equivale a una defensa preventiva de un análisis micropolítico de la organización escolar, hay otro ámbito de críticas posible que debemos abordar. Se trata del peligro de que un examen de mesonivel, o nivel organizativo, de la institución tienda a exagerar la importancia de los factores internos al explicar las prácticas de la escuela, y a subestimar el peso de las influencias y determinaciones estructurales externas. Es el peligro de lo que Woods llama “macroceguera”: “Una profunda dedicación al estudio de la organización puede cegar para las coacciones externas, y el investigador puede hallarse en la situación de expresar cosas en los términos de ésta cuando fuerzas más poderosas que influyen en la acción están en otra parte” (1983, pág. 271). Sin embargo, hay similares peligros en inclinar la parcialidad sobre la causa en la dirección opuesta. Podría decirse que, al centrarme en las minucias de los conflictos interpersonales, dirijo la atención a factores triviales y de secundaria importancia en el proceso del cambio educativo. Ciertamente, ésta es una acusación que se ha dirigido contra mis trabajos anteriores, que han sido considerados sintomáticos de gran parte de la labor reciente hecha en la sociología de la educación en Gran Bretaña, juzgada por algunos como:

una forma de “emigración interna” frente a los cambios estructurales fundamentales llevados a cabo actualmente en la sociedad británica por sectores importantes de la clase capitalista mediante el *thatcherismo* en el plano de la política estatal (Sharp, 1981, pág. 282).

Esta posición reposa, en definitiva, en la suposición de que nada de importancia ocurre en el plano institucional o de que las realidades de la vida institucional pueden inferirse de una teoría *a priori* sobre las relaciones generales de clase en la sociedad. Tales suposiciones son teóricamente peligrosas y empíricamente ingenuas; las implicaciones de la teoría quedan sin ser sometidas a prueba y osificadas. Si se aceptan las críticas, entonces también debemos aceptar que “el estudio de cada escuela en particular nunca puede ser más que un ejemplo ilustrativo de una forma más esencial de estructurar mecanismos que requieren un macroanálisis” (Sharp, 1981, pág. 282).

Sin embargo, es muy fácil sobrestimar el grado, e interpretar mal la naturaleza de la penetración y la influencia de los factores estructurales en la dinámica social de las instituciones. En verdad, el problema es de carácter empírico. Permítaseme ofrecer un ejemplo de ello. El ejemplo, que quizá parezca tener sólo una semejanza lejana con las escuelas, es el caso de una unidad médica en medio de la Revolución Cultural de la República China. Blecher y White (1979) presentan un análisis micropolítico de la unidad basado en relatos de los participantes. Pese a los profundos trastornos y cambios sociales que se estaban produciendo en el conjunto de la sociedad, Blecher y White llegan a la conclusión que:

la esencia de la controversia política se basaba en problemas *internos de la unidad*, más que en los derivados de los planos provincial y nacional del movimiento. Aunque tenían lazos conceptuales y lingüísticos con los problemas más amplios del movimiento nacional, eran fundamentalmente *una respuesta a tensiones y contradicciones inherentes a la estructura sociopolítica de la unidad anterior a la Revolución Cultural*. No eran importados ni impuestos, aunque algunos de ellos tuvieron resonancia en asuntos más amplios.

Las *facciones* a que habían dado origen los *problemas* en la unidad se basaban en lazos, amistades, grupos y camarillas diversos que eran *anteriores* a los cambios políticos que estaban ocurriendo en el exterior. El desarrollo de la unidad, las decisiones tomadas y las políticas seguidas debían ser comprendidas principalmente en términos de la dinámica interna propia de la micropolítica de la institución. La retórica, los cambios en el poder y las vicisitudes políticas externas a la unidad proporcionaban un marco lingüístico y conceptual para el debate interno, más que un conjunto de determinaciones estructurales.

No pretendo sugerir aquí que puedan efectuarse estudios de escuelas sin tener en cuenta para nada el entorno o dejando enteramente de lado el impacto de la intervención externa. Evidentemente, el contacto político entre las escuelas y el gobierno local y el nacional son de *creciente* importancia. No obstante, defenderé la necesidad de explorar los distintos modos en que organizaciones diferentes hacen frente y responden a la mayor intervención y presión del exterior. En particular, el capítulo 10 se ocupa de este tema. La relación entre las escuelas y las autoridades locales ha cambiado de manera significativa y en diversos aspectos en los últimos diez años. Las reducciones en el gasto público en materia de educación, sumado a la situación del descenso de matrícula en muchas zonas, ha hecho que funcionarios y consejeros locales sean ahora mucho más activos en cuestiones relativas a los programas de estudio y las carreras de los profesores. Muchas autoridades locales han creado sistemas de administración conjunta con “consecuencias que afectan a las relaciones entre concejales, funcionarios de la LEA (Local Education Authority), líderes de sindicatos de profesores y, ocasionalmente, juntas de profesores, padres y alumnos” (Miller, 1984, pág. 8). Los efectos de la Ley de Educación de 1980 también son importantes, en la medida en que han originado un cambio significativo en la relación entre las escuelas y los padres, y en que las diferentes escuelas de la misma localidad ahora compiten por atraer clientes. Además, hay una gran presión en las escuelas para introducir nuevos cursos y asignaturas que tengan relación inmediata con las esferas social y económica de la sociedad. Las innovaciones y las reducciones son extraños asociados, pero muchos profesores se enfrentan con problemas reales. En otras palabras, muchas escuelas deben actuar ante un entorno cada vez más “revuelto”; para algunas, está en juego su misma supervivencia. Aun así, quizás algunas escuelas sean más capaces de afrontar cambios de este tipo que otras.

Finalmente, en relación con los conflictos quiero aclarar el sentido en que uso el concepto de poder. Los teóricos de sistemas, casi por definición, tienden a evitar el concepto de poder y usar el de autoridad. Al hacerlo, respaldan la legitimidad y el consenso, y, nuevamente, consideran patológico el conflicto. Es significativo que los estudios y descripciones de la dirección de las escuelas invariablemente empiezan con una definición previa del rol en términos de autoridad; se citan con frecuencia los artículos de la función de gobierno. Otra vez, sostengo que el supuesto de la autoridad es inútil y deforma la realidad. El concepto de poder es más activo, penetrante y flexible en este contexto, pero el concepto de poder que usamos aquí es un tanto particular. No involucra una referencia a una posición o capacidad como tal, sino al desempeño, la realización y la lucha (véase el capítulo 4). Consideramos el poder como un resultado. Esto concuerda con el análisis de Hindess:

El ejercicio del control, la realización de la voluntad o los objetivos propios, la protección de los intereses o cualquier cosa que sea, suponen siempre el despliegue de medios definidos de acción en situaciones particulares, que estos medios de acción mismo dependen de condiciones definidas y que su despliegue permite enfrentar obstáculos entre los que se cuentan las acciones de otros (1982, pág. 504).

Esta concepción del poder aparece en el reconocimiento de las variaciones que existen entre las escuelas en el ejercicio y la posibilidad del poder de los directores. También tiene en cuenta las contingencias, los cambios en el tiempo y los resultados del conflicto; “las luchas por objetivos divergentes son realmente luchas, no la representación de un guión preestablecido” (Hindess, 1982, pág. 506). Evidentemente, las condiciones y los medios de acción en las escuelas pueden tender a favorecer a una de las partes, pero esto no asegura que los resultados sean “el producto simple de las condiciones iniciales”: “ellos se producen en el curso de la lucha misma”. Así, en los capítulos siguientes, hallaremos que los compromisos, las negociaciones y las transacciones, así como las amenazas, las presiones y los tratos secretos desempeñan su papel en la conquista y el mantenimiento de los poderes del director. La toma de decisiones no es un proceso racional abstracto que pueda ser expuesto en un gráfico organizativo; es un proceso político, es la sustancia de la actividad micropolítica.

La teoría y los datos

He esbozado antes el marco conceptual en el que serán abordados los temas y problemas expuestos en los restantes capítulos. Muchas de las ideas y conceptos presentados breve y esquemáticamente serán explorados y diseccionados con mayor detalle en relación con las ilustraciones y ejemplos tomados de casos específicos. Pese a la variedad de tipos y de fuentes de datos que utilizaré, una premisa sencilla proporciona la base de la relación de doble sentido entre la teoría y los datos. Furlong y Edwards hacen la importante observación de que:

cualquiera que sea el cuadro de la vida social que presenten los científicos, él es el resultado de una observación y una interpretación selectivas, porque su teoría determina, no sólo cómo se explican los “datos”, sino también, y ante todo, a qué se considerará como datos (1977, pág. 122).

Lo que consideraremos *datos* en esta exploración de la escuela como organización son las ideas, experiencias, significados e interpretaciones de los actores sociales involucrados. En este caso, esos actores son casi exclusivamente profesores. Acepto que esto significa dejar de lado a la mayoría de los que participan en los dramas sociales de la educación —los alumnos— y omitir los roles de los secretarios, porteros, auxiliares y otros. También admito que los alumnos y otros que trabajan en la escuela desempeñan un papel en la micropolítica de la vida escolar. Pero, a fin de lograr la profundidad de análisis que aparece necesaria en esta esfera, sólo puedo hacer justicia a los que están más obvia y directamente implicados en los aspectos organizativos de la escuela: los profesores.

Cuando las personas se reúnen en grupos o colectividades, en diferentes situaciones, se entregan a un proceso en el cual “se indican mutuamente líneas de acción e interpretan las indicaciones hechas por otros” (Blumer, 1976, pág. 16). Las lógicas consecuencias metodológicas de esto es que: “Es necesario contemplar la esfera de la vida sometida a estudio como un proceso en movimiento en el que los participantes definen e interpretan mutuamente sus actos” (pág. 16). Esas definiciones e interpretaciones, a su vez, proporcionan los materiales para construir las “categorías que usamos a fin de dar un orden conceptual a la armazón social y la vida social de un grupo humano” (pág. 17). Así, el análisis que intentamos realizar aquí ha sido obtenido y desarrollado a partir de la interacción entre los datos, en la forma de los relatos hechos por los autores de sus experiencias e intenciones, sus indicaciones e interpretaciones, y las categorías conceptuales identificadas en los datos. Los datos son el punto de partida y el punto de referencia continuo del análisis. Trabajo dentro de la concepción de Saunders, según la cual:

la consideración de las definiciones que dan los actores de su situación no excluye necesariamente los intentos de dar una explicación sociológica que vaya más allá del plano de la conciencia de los actores; en verdad, éste era el quid de la insistencia de Weber en la adecuación teórica tanto en el plano del *significado como* en el plano de la causalidad (1981, pág. 203).

En comparación con el modelo de los sistemas sociales al que nos referimos al comienzo de este capítulo, hay aquí un doble cambio del centro de interés y de los supuestos. Primero, en lugar de empezar con una concepción codificada de la organización como una estructura separada de aquellos que la componen, este enfoque da prioridad a los actores sociales como los constituyentes básicos de la organización. Segundo, y de modo concomitante, los principios que guían el análisis del funcionamiento de la organización están representados en el modo en que esos actores definen, interpretan y manejan las situaciones con las que se enfrentan. Blumer sostiene vigorosamente que tal enfoque de la vida organizativa proporcionará una comprensión que atañe directamente a esas cuestiones típicamente ignoradas u ocultadas por los teóricos de la organización o los analistas de sistemas:

problemas tales como el estado de ánimo, el funcionamiento de la burocracia, la obstrucción de la comunicación efectiva, la corrupción y el grado de soborno, “la explotación del sistema”, el favoritismo y el espíritu de camarilla, el aumento (y la disminución) del control oligárquico, la desintegración de la organización o la infusión de nuevo vigor a la organización (1976, pág. 18).

Estos son algunos de los temas que constituyen la micropolítica de la escuela.