



Profesorado. Revista de Currículum y
Formación de Profesorado

ISSN: 1138-414X

mgallego@ugr.es

Universidad de Granada

España

López Yáñez, Julián

¿A dónde va la teoría de la organización?

Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 10, núm. 2, 2006, p. 0

Universidad de Granada

Granada, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56710207>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

¿A DÓNDE VA LA TEORÍA DE LA ORGANIZACIÓN?

Where is organization theory going to?

Julián López Yáñez
Universidad de Sevilla

Resumen:

Este artículo revisa la corta pero intensa historia de la teoría de la organización. A pesar de su notable desarrollo como disciplina, la Organización Escolar en nuestro país se caracteriza por un bajo nivel de elaboración teórica. Sin embargo, cada vez más, organizar y organización aparecen como aspectos transversales de toda actividad humana que requieren un amplio enraizamiento teórico vinculado al conjunto de las Ciencias Sociales. La Organización Escolar necesita fundamentarse mejor desde el punto de vista teórico si quiere establecer un diálogo profundo y creativo con las demás disciplinas. Con este propósito se han tratado de resaltar las aportaciones de autores relevantes cuyas ideas representan una alternativa a los presupuestos tradicionales y fundacionales de la disciplina y contienen un alto potencial para su desarrollo futuro.

Palabras clave: teoría de la organización, Organización Escolar, epistemología.

Abstract:

In this paper, the short but intense history of organization theory is reviewed. In our country, despite its meaningful development as discipline, School Organization still lacks an appropriate level of theoretical elaboration. However organizing and organization appears now as central features of human activity that need a deep understanding from every field of Social Sciences. Therefore, School Organization needs better rooted theoretical basis if a creative and productive dialogue with the other fields is wanted. Which such a purpose, viewpoints that turned aside from the traditional ones have been emphasised, looking for the ways to the future developments of the discipline.

Key words: history of organization; School Organization; epistemology.

* * * * *

1. INTRODUCCIÓN

La disciplina Organización Escolar ha experimentado un desarrollo notable en nuestro país durante las dos últimas décadas. Hoy contamos con grupos de investigación reconocibles y con un espacio de debate consolidado, los *Congresos Interuniversitarios de Organización de Instituciones Educativas* que se vienen desarrollando bianualmente desde 1990. Aún manteniendo las lógicas y necesarias relaciones con la Didáctica, con la cual comparte un Área de

Conocimiento en las universidades españolas, la Organización Escolar ha conseguido un espacio de reflexión autónomo desde el cual puede problematizar a otras disciplinas de las Ciencias Sociales, no sólo de las Ciencias de la Educación, a la vez que ser problematizada por ellas.

Sin embargo, el desarrollo de la investigación en nuestro campo no se ha visto acompañado de un desarrollo similar de la teoría de la organización, pensada desde una 'sensibilidad pedagógica'. Los esfuerzos en este sentido se han venido produciendo con mucha distancia temporal entre ellos (Borrell Felip, 1989; González, 1994; Lorenzo, 1995; López Yáñez, 2002) y en pocas ocasiones han conseguido despertar un verdadero y profundo debate. Este artículo quiere contribuir a rellenar ese hueco. Para ello hemos realizado un recorrido en el que han sido deliberadamente resaltados los enfoques alternativos a la visión racionalista y modernista acerca de las organizaciones. La idea que anima al autor no es, en esta ocasión, proponer un enfoque concreto como el idóneo, sino ofrecer una mirada comprensiva, aunque no necesariamente *canónica*, de la evolución de la disciplina, algo necesario para que el debate que creemos necesario se asiente sobre bases sólidas.

2. LA DOBLE FUNDACIÓN DE LA DISCIPLINA

La primera fundación de un campo específico para el estudio de las organizaciones tiene lugar a principios del siglo XX, impulsada por la importancia y la complejidad que han adquirido ya las grandes corporaciones industriales, así como por la necesidad de formar adecuadamente a sus directivos. La nueva ciencia de la organización queda definida por los presupuestos ideológicos y epistemológicos del Movimiento de la Gestión Científica (1900-1930) cuyos promotores fueron Taylor, Fayol, Gulick y Urwick (Hoy, 1994). El taylorismo se convirtió en un exponente característico de la moderna sociedad industrial, con su culto a la eficacia, la división del trabajo y el nuevo papel que adquirirían en ella los expertos, la nueva élite social. Fayol, por su parte, planteó la necesidad de dotar a las organizaciones de una arquitectura de coordinación y de control que evitara las perturbaciones ocasionadas por la irrupción de la conducta informal en ellas. La imagen que mejor caracteriza a toda esta filosofía es la de la máquina. Esta concepción sobre las organizaciones, tan agresiva como lo fue la propia era industrial de la que surge, sólo se interesó por los sujetos en tanto piezas de un engranaje que debía conseguir a toda costa los resultados previstos.

A partir de 1930 y aproximadamente durante dos décadas se desarrollaría la teoría o Movimiento de las Relaciones Humanas, el cual supuso una reacción perfectamente comprensible ante los excesos del pensamiento mecanicista de la recién nacida ciencia de la organización. La experiencia que se suele señalar como pionera en la emergencia de esta teoría son los estudios iniciados en 1927 para verificar la correlación entre productividad e iluminación en la fábrica que la *Western Electric Company* tenía en Hawthorne, Chicago. Elton Mayo –el director de aquél proyecto– comprobó que los grupos de trabajadores podían controlar la producción a su modo. Ellos aumentaban o disminuían su esfuerzo de tal manera que los resultados superaran el mínimo

satisfactorio para la empresa -lo cual les permitía obtener incentivos- pero al mismo tiempo no llegaran a un determinado nivel a partir del cual la empresa dispersaba al grupo con la idea de *contagiar* a otros trabajadores dicha productividad. Se descubría así un comportamiento relativamente autónomo de las unidades, que sólo parcialmente era controlado por la estructura. Los liderazgos surgidos *naturalmente* en el interior de estas unidades aparecían como una instancia de control tan poderosa al menos como dicha estructura. Así que Mayo fue el primer *converso* respecto al nuevo papel que las relaciones sociales habrían de desempeñar en la investigación sobre las organizaciones. Es cierto que la propia teoría propició el uso del conocimiento sobre ese factor humano como una herramienta más de la planificación desde arriba, el control de los trabajadores y su explotación al servicio de los intereses corporativos. Pero también es cierto que nuestro acercamiento actual a la comprensión de la complejidad organizativa tiene sus raíces históricas en este movimiento.

Tras la II Guerra Mundial y ante la devastada Europa, los EE.UU. adquieren un papel protagonista en el desarrollo industrial y económico. Este desarrollo incluye la construcción de cientos de universidades públicas a lo largo del país (Lieberman, 1998). Las facultades de educación de algunas de las de mayor prestigio comienzan a hacerse fuertes y a reclamar para sí la responsabilidad de la formación de los administradores de la educación. Sus emergentes departamentos de organización escolar (*educational administration*) plantean que esta formación debe ir más allá de los compendios de consejos expertos que proporcionaban los directivos jubilados de las industrias exitosas, a partir de una mezcla de sentido común y de eslóganes (cfr. Barroso, 2000: 68). Surge así el *Movimiento de la Teoría* (*Theory Movement*, o también *New Movement*). English (2002) llama a este momento histórico el *punto de científicidad* (*pos: point of scientificity*) de la disciplina: allí donde se empieza a reclamar un estatuto científico independiente y a establecer fronteras – necesariamente artificiales– con los campos afines. La delimitación de la nueva disciplina obedece tanto o más a razones políticas que a razones científicas. Se crea una concepción estrecha del ‘campo’ para facilitar su apropiación por parte de un colectivo académico en expansión, deseoso de adquirir status y respetabilidad (pp. 116-117)

Hay coincidencia en situar el momento preciso de dicha fundación en el Seminario celebrado en la Universidad de Chicago, promovido por el University Council for Educational Administration (UCEA) y titulado “The Development of Theory in Educational Administration”. Su propósito no disimulado era colocar la primera piedra de una ciencia de la administración. Es notorio que de las ocho ponencias desarrolladas, cinco estuvieron a cargo de profesores pertenecientes a facultades de educación de universidades norteamericanas, entre los que estaban A.W. Halpin, D.E. Griffiths o J.W. Getzels. Los otros tres, también profesores universitarios y norteamericanos, provenían de la administración de empresas, la psicología y la sociología. Este último era nada más y nada menos que Talcott Parsons, el principal promotor de la perspectiva estructuralista-funcional que caracterizó desde este momento a la disciplina (Park, 2001: 238; Barroso, 2002: 282).

En la década de los años 60, bajo el impulso de la Nueva Teoría, la administración educativa norteamericana se extiende a Canadá y al Reino Unido y, más tarde, entre los años 70 y 80, a otros países europeos y de la Commonwealth. En todo caso, la hegemonía de los Estados Unidos y de otros países anglosajones se ha mantenido hasta nuestros días, en todo lo que se refiere a producción científica, revistas, asociaciones, paradigmas reconocibles, etc. También en lo que se refiere a la impronta que han dejado sobre la disciplina algunos rasgos culturales que comparten estos países, por ejemplo, los valores de individualidad y éxito, reflejados en los estudios sobre liderazgo; la obsesión por la eficacia, el control y el rendimiento de cuentas; o la sobrevaloración del conocimiento práctico por encima del conocimiento teórico (Derouet, 2000: 5).

Para lograr convertirse en una *ciencia*, la organización escolar adopta el punto de vista positivista, que resumiremos a continuación (cfr. Evers y Lakomski, 1996: 383-383; Gergen y Joseph, 1996; English, 2002: 118):

1. En primer lugar la presunción positivista de que existe un mundo objetivo – en este caso un objeto *real* al que llamamos organización- que puede ser conocido mediante procedimientos empíricos; sólo aquello que puede ser observado sin ambigüedad debe ser objeto de consideración científica. Las teorías científicas tratan de los fenómenos tal como son, es decir tratan de la realidad, asumiendo que lo real y lo verdadero deben ser discernidos de lo que no lo es.
2. En segundo lugar –como otra de las asunciones tomadas del positivismo- las hipótesis científicas deben ser expresadas en términos analíticos (matemáticos o lógicos), de manera que sean validables o falsables mediante la experiencia (e.g. observación). Esto quiere decir que las teorías científicas se rigen por el método hipotético-deductivo: la búsqueda de principios generalmente válidos de los cuales se puedan deducir presupuestos más concretos o singulares.
3. Por otro lado, la ciencia o teoría no proporciona reglas o recetas para acciones prescriptivas. Simon pensaba que las apelaciones a los valores, en tanto que éstos no pueden ser declarados como verdaderos o falsos, no pueden ser incluidos bajo el dominio de la teoría organizativa. Griffiths, otro de los fundadores del movimiento de la teoría, opinaba que la teoría organizativa debe limitarse a un contenido factual si quiere merecer el nombre de ciencia (cfr. Park, 2001: 239). De este modo, la prevalencia del discurso de lo que “es” frente al discurso de lo que “deber ser” (*is-ought*) constituyó uno de los aspectos centrales del movimiento de la teoría.
4. Las organizaciones se entienden como estructuras normativas que garantizan el funcionamiento de determinados procesos y el cumplimiento de determinados fines. El problema principal al que se enfrentan es el del orden, el cual se conseguiría mediante el diseño de una arquitectura racional de normas y funciones, así como mediante procesos racionales de toma de decisiones. Todo ello permitiría a la organización alcanzar sus fines de la manera más eficaz posible. Debe notarse que la toma de decisiones se despolitiza aquí para supeditarse a los ‘imperativos funcionales’ dictados por

la necesidad de garantizar la adaptación al entorno, adaptación que sólo puede conseguirse de un único modo adecuado.

5. Se establece la premisa de un agente racional como elemento básico de la organización. Según esta premisa, las tareas organizativas pueden ser planificadas y dirigidas sobre la base de la idea de que los empleados se comportarán de modo fiable y predecible, una vez garantizadas ciertas condiciones, para producir eficazmente bienes y servicios. La estructura organizativa es la encargada de integrar y coordinar las funciones que dichos agentes racionales deben desempeñar para lograr los objetivos de la organización.
6. Se concibe el lenguaje como representación. Sobre la base de las premisas anteriores se construye la confianza en el lenguaje –la herramienta de observación del mundo por antonomasia del agente racional- para representar eficientemente la realidad. Las palabras nos darían acceso a la verdad y al conocimiento. De este modo, una de las funciones claves de las personas y los grupos dentro de la organización es la generación de datos fiables para la toma de decisiones racional. Como han señalado perspicazmente Gergen y Joseph (1996) esta combinación de énfasis en la racionalidad, empirismo y lenguaje como representación, abre la puerta a una fuerte división del trabajo, a la especialización y a la jerarquía en el seno de las organizaciones.
7. *Administración* debe considerarse un concepto genérico aplicable a todos los tipos de organizaciones. Por tanto, la administración es el campo de estudio y de investigación de las organizaciones educativas. La utilización de las ciencias sociales es de la mayor importancia para el desarrollo teórico y para la formación de los administradores de la educación.
8. Finalmente, la concepción modernista de las organizaciones asumida por el paradigma raíz, confía en el progreso sistemático de la sociedad. El progreso sería una consecuencia inevitable de la acción racional informada por el conocimiento científico. Precisamente, las organizaciones representan para esta concepción la maquinaria privilegiada que facilitaría el progreso social, en tanto que ordenan la acción colectiva para el logro de cada vez mayores cotas de prosperidad.

Se perfila de este modo lo que se ha dado en llamar el ‘paradigma raíz’, el ‘paradigma heredado’ o la ‘concepción modernista’ de las organizaciones sociales. Como presupuesto básico se asume que el conocimiento sobre las organizaciones serviría para transformar la irracionalidad humana en comportamiento racional. Como típico proyecto de la modernidad, “el desarrollo de la ‘sociedad organizada’ era sinónimo del inexorable avance de la razón, la libertad y la justicia y la eventual erradicación de la ignorancia, la coerción y la pobreza” (Reed, 1996). Como dijo Greenfield (1992: 5518) “¿quién podía resistirse a tales promesas y atractivos?”. Sin embargo él se mostraría muy crítico con el movimiento de la teoría, al cual responsabilizaría de “lobotomizar el campo [de estudio], cortando sus raíces comunes con los estudios políticos, jurídicos, con la historia y la filosofía” (Greenfield citado en English, 2002: 116). Nos recuerda que March negaba que la historia de las ideas fuera relevante para el estudio moderno y científico de las organizaciones (Greenfield, 1992: 5518). En franca oposición a esta idea Canário (1996: 140) ha advertido recientemente

que el estudio de la escuela como organización está atravesado por “una ‘transversalidad’ que no permite encerrarla en el dominio específico de una disciplina científica, o incluso de un área disciplinar de las ciencias de la educación”.

3. LA DISCIPLINA ALCANZA LA MAYORÍA DE EDAD

Muy pronto, la joven disciplina se sometería a un gran reto que a la larga habría de revolucionar sus bases. Durante los años 50 y 60, se estrecha la vigilancia por parte de la sociedad y las instituciones políticas norteamericanas sobre las escuelas. Algunos informes gubernamentales se habían mostrado muy críticos respecto a la capacidad que estaba mostrando el sistema educativo para modificar la situación de desigualdad cultural, lingüística e intelectual de la población escolar. Estos informes planteaban que no había un efecto significativo de la escolarización sobre la socialización y el rendimiento académico de los alumnos: las diferencias con las que los alumnos concurrían a la escuela se mantenían tenazmente hasta su salida de ésta. Como Derouet (1987: 89) ha señalado, esta conclusión es en buena medida, un efecto del enfoque de investigación adoptado y de las limitaciones de los métodos empleados, basados en las grandes encuestas e incapaces de captar los matices. Sin embargo, ese fue el detonante de un incremento espectacular de la investigación educativa en busca de los aspectos que convertían a las escuelas en eficaces instrumentos para el desarrollo del aprendizaje y del conocimiento. Esto dio lugar, en los 70, al movimiento de *Escuelas Eficaces*, y ya en los 80, al del *Desarrollo Organizativo*; este último en paralelo y un poco a la zaga de la perspectiva que, con el mismo nombre, se venía ensayando en las empresas (Miles, 1998).

La organización se entendía desde el *D.O.* como un organismo social con vida y cultura propias, en el cual se desarrollan determinados estilos y sistemas de gestión para tratar a las personas. Como en el caso del estructuralismo, el problema principal continuaba siendo el acople entre individuos y organización. Aquí *desarrollo* era considerado como un proceso de cambio planificado, que toma a la organización como la unidad de cambio, que parte del análisis de los roles que desempeñan los miembros y de sus prácticas y que utiliza métodos autorreflexivos para solucionar los conflictos y modificar la conducta organizativa de los miembros. Precisamente, la intervención sobre conflictos interpersonales que dificultaban el trabajo en la organización, en el ámbito de pequeños grupos como departamentos o secciones, fue el inicio de los procesos de desarrollo organizativo.

El enfoque del desarrollo organizativo no habría sido posible sin la importante evolución experimentada por la psicología social a partir del movimiento de relaciones humanas. Esta planteó problemas *nuevos* en el estudio de las organizaciones. Problemas diferentes a los que preocupaban al movimiento de la *gestión científica*, como las necesidades humanas, la motivación, la frustración, la *moral* y las actitudes, las redes informales de comunicación y, de manera especial, el liderazgo, que ya se había convertido en el principal tema de la investigación organizativa.

Kurt Lewin fue, desde esta perspectiva, uno de los investigadores más influyentes. Desde el Centro de Investigación para la Dinámica de Grupo en el Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT) primero, y desde el Instituto Tavistock de Relaciones Humanas, en el Reino Unido después, Lewin y sus colaboradores analizaron la interrelación entre diferentes fenómenos de la vida social en las organizaciones, tales como el liderazgo, la participación, el cambio y la resistencia al cambio, o la cultura y el clima organizativos (Schlemenson, 1993). Ellos buscaban modelos de organización alternativos a la cadena de montaje, y así llegaron a la fórmula de *grupos autónomos*, que, se suponía, habrían de mejorar tanto la satisfacción laboral como la productividad. El problema central de esta línea de investigación era el de la cohesión. Se analizaban los mecanismos de identificación y socialización; los procesos interpersonales; y las estructuras de roles interrelacionados mediante los que la cohesión era garantizada por las organizaciones. De este modo, la integración social tendría que ver con un eje vertical en el que se disponen las relaciones y los roles jerárquicos y con otro horizontal en el que aparecen las relaciones entre iguales en el seno de los *grupos informales*. Esto daría lugar a un *sistema de autoridad* y a otro *representativo* o *político*, que surge espontáneamente y funciona de modo paralelo a través de la conformación de grupos significativos de poder (Schlemenson, 1993: 23 y ss). Las organizaciones aparecen como *sistemas sociotécnicos* que incluyen un *subsistema técnico*, formado por la tecnología, el territorio y la estructura temporal, y un *subsistema social*, formado por los miembros de la organización, incluidas sus características físicas y psicológicas, sus relaciones sociales y las exigencias formales e informales planteadas por la situación de trabajo. Estos dos subsistemas se determinan mutuamente y, en consecuencia, han de ser analizados o planificados no de manera aislada, sino en el contexto de la organización total (Chiavenato, 1987: 594 y ss).

En este planteamiento se deja ya notar la irrupción que la cibernética y la teoría general de sistemas habían hecho en la psicología social, la sociología y la teoría de la organización. Estas disciplinas asumen la concepción de sus objetos de estudio como sistemas abiertos a su entorno, en constante búsqueda del equilibrio y la adaptación. Precisamente se criticaba a las teorías clásicas su concepción de las organizaciones como sistemas cerrados y su desprecio por la influencia morfogénica que ejerce el entorno. Dentro de esta perspectiva sistémica, Katz y Khan (1977), plantearon una interesante e innovadora visión del sistema organización como estructuras de acontecimientos o actos humanos, más que de componentes físicos (Borrell Felip, 1989: 84). El sistema consistía para ellos en ciclos de eventos que se repiten: "el funcionamiento de cualquier sistema consiste en ciclos repetitivos de importación-transformación-exportación. De estos tres procesos sistemáticos básicos, la importación y la exportación son transacciones que envuelven al sistema en ciertos sectores de su ambiente inmediato; la transformación (procesamiento) es un proceso contenido dentro del propio sistema" (cit. en Chiavenato, 1987: 589). No obstante, todavía encontramos en estos autores una concepción excesivamente determinista del proceso de transformación de las organizaciones, como si sólo hubiera un modo idóneo de realizar dicha transformación.

En el campo educativo, el D.O. se aplica con al menos una década de retraso bajo la denominación de 'Desarrollo Basado en la Escuela' (Bollen, 1987; Holly y Southworth, 1989; Fullan, 1990) y otras similares como 'Revisión Basada en la Escuela', 'Autoevaluación Institucional', 'Mejora de la Escuela', 'Desarrollo Institucional', etc. Uno de sus más fuertes impactos sobre la concepción imperante acerca de la innovación educativa fue la de romper el monolitismo del movimiento de 'Escuelas Eficaces' para plantear un marco alternativo bajo la denominación de 'Mejora de la Escuela' (Austin y Reynolds, 1990; Hopkins, Ainscow y West, 1994; Hopkins, 1996). El movimiento de la Mejora Escolar (a) introduce la preocupación por la dinámica social en el interior de las organizaciones educativas, (b) se interesa especialmente por los significados que los miembros de la organización construyen acerca del proceso de cambio, (c) promueve la transición desde los modelos de *fidelidad* o implantación del cambio a los modelos de desarrollo y (d) abandona el énfasis sobre las estrategias para pasar al énfasis sobre las condiciones internas de los centros, entendidos como unidades del cambio. En definitiva, dirige su atención hacia las formas que adoptan los procesos de cambio en las organizaciones educativas, hacia sus condicionamientos institucionales y hacia la comprensión de las relaciones internas que los posibilitan o los dificultan. Precisamente, la investigación actual sobre los procesos de cambio en la educación trata de realizar una síntesis de las visiones ligadas a la eficacia y a la mejora. La pujante noción de *aprendizaje organizativo* es uno de los productos de esta búsqueda, enmarcada en una especie de *tercera ola* (Bolívar Botía, 2000: 64; López Yáñez, 2003).

4. COMIENZA EL ASALTO A LA FORTALEZA DE LA RACIONALIDAD ORGANIZATIVA

La idea que muchos compartimos actualmente acerca de una 'falsa partida' (Barroso, 2002: 298) de los estudios sobre las organizaciones educativas, bajo la órbita del Movimiento de la Teoría, comienza a fraguarse a mediados de los años 70. Fue entonces cuando los esquemas simplificadores y ultra-racionalistas provenientes de ese enfoque empezaron a producir una gran insatisfacción.

En la teoría de las relaciones humanas estaba ya la idea de que los individuos y los grupos crean sus propias estructuras de relación al margen de la organización formal y, a menudo, incluso en contra de ella. Esto puso en tela de juicio, como vimos, la concepción mecanicista de las organizaciones que propiciaron las teorías clásicas. En su influyente obra *Organizations*, March y Simon (1958) acuñaron el concepto de 'racionalidad limitada' (*'bounded rationality'*), concepto que Cyert y March (1963) desarrollarían, sugiriendo además que esta racionalidad es imperfecta, compleja y, por lo tanto, difícil de comprender. A partir de esta idea surgieron nuevas metáforas para atrapar los componentes no racionales. Es el caso de 'organización institucionalizada' (Meyer y Rowan, 1977; 1978) o de 'anarquía organizada' (Cohen, March y Olsen, 1972). La primera planteaba la existencia de una fachada o estructura ceremonial mediante la cual las organizaciones se presentan ante la sociedad y reclaman legitimidad, mientras que la segunda sugiere la existencia de un cierto *orden interno* por debajo o al margen del orden formal o externo definido por la

estructura organizativa. Un orden interno que se manifiesta, por ejemplo, en los procesos de toma de decisiones. Lejos de la visión racionalista, a estos autores les parecía que seguían más bien un modelo al que denominaron 'cubo de basura'. El proceso de llenado del cubo de basura no sigue un plan previo y debe vaciarse cuando ya no queda más espacio para contener elementos. Del mismo modo, muchas decisiones se toman cuando el tiempo o las energías se agotan, más que por la llegada a una solución satisfactoria. Con frecuencia el resultado queda definido por las actitudes de los participantes, su búsqueda de una posición favorable de poder o las relaciones entre ellos antes que por los aspectos *racionales*. De este modo, "la realidad organizativa [aparece] como algo complejo, indefinido, problemático, confuso, fluido, cambiante, caprichoso y vago" (Renihan, 1985: 129).

También Weick (1976) tomaría la idea de racionalidad limitada para plantear que muchas estructuras organizativas –especialmente las educativas– están *débilmente acopladas* o *articuladas* ('*loosely coupling*'). En las organizaciones fuertemente acopladas (típicamente los sistemas mecánicos o eléctricos, o algunas empresas, sobre todo las grandes que son más propensas a serlo) se espera que los elementos funcionen exactamente en la forma en que se predijo que lo harían y para lo cual fueron diseñados. La estructura gobierna la organización. Sus miembros encuentran en ella las indicaciones precisas sobre qué hacer, cómo hacerlo, cómo actuar y cómo relacionarse los unos con los otros. Su margen de autonomía es relativamente escaso; a cambio, la incertidumbre también se reduce notablemente. En este tipo de organizaciones, un fallo –incluso uno insignificante– o un suceso imprevisto, pueden tener consecuencias insospechadas, quizás dramáticas, si la estructura no tiene disponible una respuesta adecuada para tal novedad.

Por el contrario, en las organizaciones débilmente estructuradas, la incertidumbre es mucho mayor; sin embargo, los fallos y las eventualidades difícilmente logran comprometer su funcionamiento ni su orden interno, ya que las fluctuaciones son permanentemente absorbidas, gracias fundamentalmente al margen de autonomía de sus miembros, el cual les permite desarrollar conductas adaptativas sin necesidad de que éstas estén predeterminadas por la estructura. En este sentido, la debilidad se refiere a la laxitud de los mecanismos de control, de supervisión y de evaluación. Y ello trae consigo el desacople entre la estructura y la acción, lo cual compele a la organización hacia la búsqueda de regulaciones alternativas para dicha acción (cfr. Nieto Cano y Portela Pruaño, 1999). Este tipo de organizaciones se permiten a sí mismas importantes márgenes de flexibilidad en el funcionamiento, obteniéndose a veces la impresión de que la gente puede hacer lo que quiera, del modo que estime más conveniente. Es decir, puede llegar más fácilmente a la creación de *espacios privados* de ejercicio profesional, de *células aisladas* ('celularismo') (Willower, 1996: 35).

Finalmente es preciso referirnos a la metáfora quizás más interesante de todas las que pusieron en duda la concepción racionalista de las organizaciones. En la década de los sesenta, un equipo de investigadores desarrolló el concepto de 'orden negociado' para explicar el modo en que se establecían las reglas que

regulaban la vida organizativa de un hospital¹. Ellos percibieron que las reglas *reales* no coincidían con las reglas sancionadas y legitimadas en forma de reglamentos y disposiciones accesibles para todos. Por el contrario, “el área de acción abarcado por las reglas claramente definidas era muy reducida, y representaba unas pocas reglas generales ‘de la casa’ (...) Fuera de esto, las reglas que ordenaban los actos conducentes a ese fin eran materia de transacciones constantes, se las discutía, estiraba, ignoraba o rebajaba según la circunstancia. Como en otros lugares, las reglas no alcanzaban a representar el papel de prescripciones universales y exigían cierto grado de juicio personal cuando se pretendía aplicarlas al caso específico” (Buckley, 1993: 222).

Lo que esta idea ponía de manifiesto era que buena parte del funcionamiento organizativo era construido socialmente en el curso de procesos emergentes en los que los significados son negociados permanentemente y sin un guión previo. Otros autores se refirieron a las organizaciones como ‘construcciones sociales’ en el sentido de que mediante el lenguaje y la interacción, los fenómenos que guardan relación con la organización son continuamente definidos e interpretados, emergiendo de este proceso las categorías que serán tomadas por sus miembros como ‘la realidad’ (Lotto, 1990: 42). A partir de ahí, la forma en que los sujetos construyan su visión de la organización va ha influir poderosamente en las acciones que emprendan a continuación.

Bidwell (2001) ha agrupado los enfoques anteriores bajo la etiqueta de teoría neo-institucional. La característica común que les atribuye es la idea de que, aunque los mecanismos que estructuran la organización son externos, los miembros desarrollan creencias y significados, culturas en definitiva, que ajustan dichas estructuras a sus necesidades. Por su parte Fridberg (cit. en Barroso, 2000: 72) habla de ‘complejificación’, la cual conlleva aparejada una “relativización radical de la noción de organización”. A partir de aquí, la teoría de la organización se interesa no tanto por un objeto social distinguible con precisión, sino por “el proceso de construcción de un orden local y por lo tanto, como modalidad particular pero central y omnipresente de la construcción de la acción colectiva de los hombres”. Este salto desde la preocupación por la organización a la preocupación por la acción de organizar (el reemplazo de ‘*organization*’ por ‘*organizing*’) es señalado por Hernes y Bakken (2003) como distintivo del pensamiento de Weick, a quien ya nos hemos referido antes. Weick piensa que nunca encontraremos la organización si lo que buscamos es algo dotado de sustancia, de *corporeidad*. Lo que sí encontraremos serán acontecimientos enlazados entre sí, los cuales adoptan pautas reconocibles; *sólo* eso (Weick, 1974: 358).

Para Barroso, esta transición conceptual marcaría uno de los ataques más importantes hacia el concepto clásico de organización, a partir de la crítica

¹ Strauss, A. y otros (1963) The hospital and its negotiated order. En Freidson, E. *The hospital in modern society*. Nueva York: Free Press of Glencoe, pg. 148 (cit. en Buckley, 1993: 221).

a tres de sus principales fundamentos: (a) "el carácter instrumental de la organización en relación a finalidades exógenas (...) y para las que es una simple correa de transmisión"; (b) "la premisa de la unidad y de la cohesión de la organización, como si fuese un todo homogéneo y coherente que impusiese su racionalidad a los comportamientos de sus miembros"; y (c) "la premisa de la delimitación clara y unívoca de la organización por fronteras formales" (Barroso, 2000: 72).

5. LA REVOLUCIÓN FENOMENOLÓGICA DE THOMAS GREENFIELD

El interés creciente por los métodos cualitativos desde los primeros años setenta fue la señal más visible de la emergencia de nuevos modos de pensar sobre la actividad científica, la naturaleza de nuestro conocimiento y sobre su objeto. En el campo educativo, este interés llevó al planteamiento por parte de Lincoln y Guba (1985) de un nuevo 'paradigma naturalista', al cual después renombraron como 'paradigma constructivista' (Guba y Lincoln, 1994). La investigación naturalista empezó en la década de los setenta a instalarse en el campo de la organización escolar asociada a la idea de que existen múltiples *realidades* construidas por los participantes en las organizaciones, y que son esas construcciones el objeto de análisis de la disciplina y no la búsqueda de una supuesta verdad subyacente a todas ellas. Hay bastante acuerdo en señalar a Greenfield como el principal inspirador de esta revolución copernicana. Sus planteamientos han sido agrupados repetidamente bajo la denominación de *subjetivismo*, aunque él utilizó inicialmente el término *fenomenología* (cfr. Park, 2001: 241).

La obra del canadiense Thomas Greenfield, que se extiende hasta los inicios de los noventa, representó una auténtica revolución en la disciplina, para algunos el comienzo de la era postmoderna (Bates, 1988) aunque parece que él mismo nunca utilizó este término para referirse a su propia obra (Harris, 1996: 488). Se trata sin duda de una obra atípica dentro de la tradición norteamericana, fuertemente afincada en la tradición positivista. Greenfield sin embargo conecta con la tradición filosófica y sociológica europea, extendiendo su discurso hacia la fenomenología, la filosofía analítica y la lógica, y profundizando en el pensamiento de Max Weber. Además utiliza profusamente en su discurso la poesía, el cine, la novela y los juegos. De todo ello procede sin duda la mezcla de estupor y respeto que provocó en Norteamérica.

En el campo de la organización escolar, Greenfield inició sus ataques al positivismo en 1974, con una ponencia en Bristol, Inglaterra, que fue fuertemente contestada. A la concepción de las organizaciones como "entidades reales que forman parte del mundo natural", Greenfield oponía la de "enunciados que algunas personas imponen a otras para dirigirles respecto a lo que deben pensar de sí mismos y cómo relacionarse con los demás" (Greenfield, 1992: 5516). Mientras que la primera concepción asume que los objetivos de la organización vienen dados y que la tarea de administrar es esencialmente un asunto de índole racional y técnica, la segunda asume que las metas son variadas, ambiguas, inciertas y sometidas a múltiples interpretaciones; en ese

contexto, la tarea de administrar exige comprender el mundo social de las personas vinculadas a la organización.

Según Greenfield, sólo accedemos a la realidad mediante el lenguaje, interpretándola mediante los marcos conceptuales que construimos con su concurso. Por un lado, esto significa que nuestras representaciones están condicionadas por las características del medio y de las herramientas que utilizamos. Por otro lado, significa que cada individuo construye su propio discurso acerca de la realidad, tanto a partir de su propia observación como de la interpretación que él hace de las interpretaciones de los demás (doble hermenéutica). Lo que obtenemos es entonces, múltiples realidades y, por lo tanto, debemos descartar cualquier posibilidad de alcanzar una representación de la realidad definitiva mediante la investigación empírica. No puede haber ciencia libre de la subjetividad humana y, especialmente, libre de los valores. Greenfield culpaba a la concepción que afirma la realidad e independencia de la organización de separar el estudio de ésta del estudio de las personas, de sus valores, sus hábitos y sus pensamientos.

A partir de esta identificación del lenguaje como elemento constructor de la realidad, Greenfield, introduce el significado en la teoría organizativa. Para Greenfield, comprender la organización es comprender el mundo de significados construido por sus miembros. El significado orienta la experiencia: "Lo que vemos depende en gran medida de lo que creemos que vamos a ver. Se puede argumentar por consiguiente que no vemos, oímos o sentimos nada sin tener primero ideas que den significado a nuestra experiencia" (cit. en Samier, 1996: 688). Greenfield adopta la distinción weberiana de dos formas de conocimiento: la explicación (*Erklären*) y la comprensión (*Verstehen*), en donde la primera correspondería a los estudios empíricos en los que se delimitan factores y se establecen relaciones causales entre ellos, mientras que la segunda correspondería a la interpretación del significado social de las acciones, constituyendo el método más adecuado para el análisis de los fenómenos sociales (Ferrater Mora, 1994: 3744). Hay que destacar que el significado en Greenfield no es nunca estático, es decir, constituido de una vez para siempre, sino, por el contrario, constantemente reconstruido en el curso de la interacción humana. Con ello, Greenfield recogía para la administración educativa el legado de una legión de sociólogos, antropólogos y filósofos que habían adoptado previamente el punto de vista fenomenológico. Entre ellos, Clifford Geertz, que había responsabilizado a la construcción de significados del mantenimiento de la cohesión en las sociedades y las organizaciones; o Herbert Blumer, el padre del interaccionismo simbólico en sociología, que en 1969 había argumentado que la conducta de los seres humanos está basada en el significado que las cosas tienen para ellos y que estos significados son generados mediante la interacción (Donmoyer, 1999a: 26-27).

Desarrollando una idea de las teorías neo-institucionales que examinamos en la sección anterior, Greenfield plantea que la estructura y los procesos organizativos son simplemente el "boato externo" de la organización, mientras que lo importante es el contenido ideológico que hace de ella un contexto único y original (Samier, 1996: 687). Consecuentemente, el análisis de la organización se propone conocer cómo los individuos interpretan, dan

significado, al mundo en el que viven. En este sentido, su teoría organizativa incluye a la 'organización informal': los valores, los pensamientos y el ejercicio de la influencia implícito en las relaciones humanas. Sin duda influido por la obra de Geertz (1990), Greenfield (1984) propone la metáfora de las organizaciones como *artefactos culturales*, es decir, como dispositivos modelados por una cultura que se manifiesta en símbolos y en el lenguaje que sus miembros usan, pero que no existe sino implícita en las acciones, los pensamientos y los sentimientos de dichos miembros. "Por encima de todo, las organizaciones son patrones de vida, maneras de ver el mundo. También son reglas que escogemos para vivir; o reglas que otros han escogido para nosotros y que aceptamos" (Greenfield, 1992: 5517). Previamente, a mediados de los setenta había planteado tratar a las organizaciones en términos ideológicos, es decir "como mecanismos para imponer y sostener ideas". Precisamente, el interés de Greenfield por el análisis de los mecanismos ideológicos, de legitimación del poder y de la autoridad, y del conflicto, desautorizan en parte la acusación de ciertas perspectivas críticas hacia las fenomenológicas en el sentido de no ocuparse de las formas en que las estructuras sociales se hacen presente en el mundo de los significados individuales o locales. Al menos en lo que respecta a uno de los autores más significativos de esta corriente.

La doble metáfora de las organizaciones como artefactos culturales y como mecanismos ideológicos enfatiza el rechazo de Greenfield a aceptar la reificación² de nuestro objeto de estudio, algo en lo que caen las perspectivas que tratan la organización como algo acabado y perfectamente definido por su estructura formal. Las organizaciones, por lo tanto, son claramente construcciones sociales y el liderazgo es "un acto deliberado en donde una persona intenta construir el mundo social para los otros" (Greenfield, 1984: 142). Precisamente "la capacidad de las personas para construirse un mundo propio y para después considerarlo como independiente y objetivo explica porqué la ficción y la realidad se confunden en ocasiones en los asuntos sociales" (Greenfield, 1992: 5524).

Greenfield cuestiona la idea de un mundo ordenado, en equilibrio y predecible que subyace en la amalgama de positivismo y funcionalismo estructural que caracteriza el pensamiento organizativo vigente en el movimiento de la teoría. En clara divergencia respecto a la noción parsoniana de estructura social, él plantea el análisis de las 'estructuras de la experiencia'. Greenfield pensaba que, del mismo modo que el mundo físico y las estructuras sociales influyen sobre los sujetos, éstos influyen sobre su entorno. De este modo adelanta una idea clave de la teoría de los sistemas sociales de Niklas Luhmann (1998): "las organizaciones y sus entornos son dos caras de la misma moneda y *ambos son creados al margen de las ideas y los esfuerzos humanos*" (la cursiva es nuestra) (Samier, 1996). Algo que no impide reconocer con toda

² La reificación o cosificación es "la acción o efecto de convertir algo en cosa, o de concebir algo por analogía con la naturaleza o estructura de las 'cosas'" (Ferrater Mora, 1994: 3046). La acusación, vertida sobre una teoría, de reificar su objeto de análisis equivale a no alcanzar una adecuada comprensión del mismo.

claridad en la perspectiva de Greenfield “una teoría organizativa con rostro humano” (Harris, 1996: 495).

6. LA EXPLOSIÓN CÁMBRICA³

A lo largo de los años ochenta y noventa se desarrollan un conjunto de perspectivas marcadas por el rechazo a la concepción tradicional de la ciencia, la cultura, el arte y el pensamiento en general. Su clasificación se hace complicada en la medida en que sus planteamientos se entrecruzan. Las que marcan más profundamente el campo de la organización escolar son las perspectivas críticas y las post-estructuralistas. Sin embargo, hay que mencionar también el concepto de postmodernismo, que se asocia habitualmente a estas últimas (cfr. Capper, 1998).

Siguiendo los pasos de otras ciencias sociales, la discusión acerca del paradigma apropiado para nuestro campo ha ocupado en los últimos años buena parte de la literatura especializada, dando lugar a lo que se conoce como ‘paradigm talk’ o ‘paradigm wars’. El primer enemigo a batir de estas guerras de paradigmas fue indudablemente la concepción heredada, la visión del mundo y de la ciencia hegemónica desde hace unos cuatrocientos años, cuya caracterización más frecuente es la de *paradigma positivista*. Pero muy pronto, cada uno de los nuevos candidatos a sustituirla puso a las demás en el punto de mira. Como afirman Clegg y Hardy (1996: 6) “las principales batallas han tenido lugar entre los rebeldes”. Esta confrontación, a veces álgida -como es frecuente en los períodos de transición- unida a la tesis kuhniana de la inconmensurabilidad de los paradigmas⁴ se ha instalado como un rasgo característico de la disciplina. Y como afirma Donmoyer (1999b: 617), “cuando una persona o un grupo asume a priori que el pensamiento de otros es inconmensurable con respecto al suyo, se tienen pocos incentivos para comprender a aquellos que piensan o investigan de manera diferente –y mucho menos a aprender de ellos”.

Por esta razón, algunos autores (p.ej. Gage, 1989) han querido entender la conversación entre paradigmas no tanto como una guerra sino como un diálogo en busca de algún modo o modalidad de integración. Estos autores han tendido a usar los conceptos de *modelo* o *esquema* con preferencia al de

³ Los biólogos evolutivos se refieren con este concepto a la rápida complejización y diversificación que experimentó la vida en la Tierra, hace unos 600 millones de años, después de más de tres mil millones de años de relativa simplicidad biológica (Lewin, 1995: 82). Nosotros lo usamos en sentido metafórico para ilustrar un proceso similar –con diferentes plazos- habido en la evolución teórica de la disciplina. Antes de exponer las nuevas formas surgidas de este proceso –lo que haremos en la sección siguiente- discutiremos en esta sección el proceso mismo.

⁴ La idea de que ningún paradigma puede ser rebatido desde fuera de su marco de racionalidad, desde otras leyes distintas de las que definen la legalidad de sus presupuestos, es decir, desde sus propias leyes.

paradigma⁵ y algunos, como Shulman (1986) han criticado la idea kuhniana de que la ausencia de un paradigma dominante en las ciencias sociales represente una debilidad o un retraso en su maduración. También Knudsen (2003: 21) plantea como algo propio de las ciencias sociales que se dé en ellas menos consenso y más incertidumbre y que estén menos dominadas por un solo paradigma que las ciencias naturales, con la única excepción quizás de la economía. Shulman entiende que cada paradigma puede iluminar diferentes aspectos de un mismo fenómeno y plantear diferentes problemas, por lo que todos ellos deberían verse como puntos de vista complementarios. Se trata de la *versión débil* que el concepto de paradigma ha encontrado en su aplicación al campo educativo.

Sin embargo, esta versión más *amable* de la confrontación entre paradigmas tiene también sus problemas. El más importante es quizás el que Donmoyer (1999b: 619) ha llamado “de la inapropiada apropiación”: cuando un investigador toma otro paradigma como complementario al que constituye la base de su propia investigación, lo hace a menudo desde las concepciones que le son propias y que, de algún modo, desvirtúan las estrategias, las herramientas o, lo que es aún más importante, los presupuestos desde los cuales dicho paradigma *importado* construye el conocimiento.

La aplicación de la idea kuhniana de paradigma a las ciencias sociales y, en particular, a las ciencias de la educación ha tenido el efecto de crear distinciones artificialmente precisas sobre las perspectivas teóricas y de la investigación que manejamos, y de dar lugar con tales distinciones a escuelas académicas demasiado rígidas. Así, es frecuente encontrar teorías muy similares que, sin embargo, se identifican bajo diferentes denominaciones, autores y fuentes bibliográficas. Utilizan una jerga muy específica para expresar contenidos ya expuestos por otra teoría procedente en ocasiones de otros ámbitos de la misma disciplina. Es el caso, por ejemplo, de la ‘investigación-acción’, el ‘paradigma de la colaboración’, la ‘formación centrada en la escuela’, la ‘revisión basada en la escuela’, la ‘autoevaluación institucional’, el ‘desarrollo basado en la escuela’ y algunas otras más. Cada una procede de un ámbito diferente de las ciencias de la educación -la investigación, la formación del profesorado, el currículum, la innovación, la evaluación, el asesoramiento, etc- pero a poco que uno profundice encuentra prácticamente el mismo contenido.

Donmoyer (1999b) ha mostrado perspicazmente que toda clasificación es una construcción, cuyo objetivo consiste, muy a menudo, en fortalecer la posición teórica o ideológica del clasificador. Al definir las diferentes categorías, resaltando u ocultando determinados rasgos, éste construye un punto de vista que justifica la opción elegida previamente. En las ciencias sociales, como planteó Angulo (1991: 392-393), la utilización del concepto de paradigma para ‘clasificar escuelas’ ha sido desproporcionada, al tiempo que ha operado una abusiva simplificación sobre los modos disponibles de investigar. En nuestro

⁵ Lo cual parece razonable dada la deuda que el propio Kuhn reconoció en su teoría respecto a la teoría de esquemas de Piaget.

campo de estudio, la clasificación habitual de paradigmas que utilizamos – planteada por Popkewitz (1988) en su obra *Paradigma e ideología en la investigación educativa*⁶– ha servido más para clasificar a comunidades de académicos que muestran afinidades ideológicas entre sí –‘comunidades discursivas’–, que para caracterizar perspectivas epistemológicas y metodológicas.

Una muestra de esto es la clara discontinuidad que existe entre las teorías de rango medio que manejamos y los paradigmas de que aparentemente disponemos. Por ejemplo, la idea formulada por el paradigma interpretativo de que el mundo es construido y reconstruido desde una variedad de voces no ha dado lugar a un amplio desarrollo de marcos conceptuales que nos permitan analizar dicho proceso constructivo. Por su parte, el paradigma crítico se topa con escollos cuando desciende al plano de los microsistemas, donde se encuentra muy incómodo, ya que allí pierde el rastro de la relación causal que presupone entre la superestructura y la base. Cuando analizamos una organización en concreto, nos encontramos que la estructura de poder adquiere autonomía respecto a la estructura de la sociedad y se hace mucho más dependiente de la historia institucional y del mundo fenomenológico de sus miembros, mundo que deberá ser analizado mediante procedimientos etnográficos enraizados en el paradigma interpretativo. Esta es la razón por la que tanto oímos hablar ahora de una etnografía crítica, planteada precisamente por investigadores críticos que no encuentran métodos de investigación más válidos para la crítica que los etnográficos. Y que no encuentran que la idea de una construcción subjetiva del mundo social sea incompatible con la idea de una influencia –en gran medida alienante– de las estructuras sociales sobre ese proceso de construcción.

7. LAS PERSPECTIVAS POSMODERNAS ⁷

Estas perspectivas se reconocen en la obra de los filósofos franceses Derrida, Lacan, Lyotard y Foucault (cfr. Capper, 1998). Lyotard (cit. en Veiga-Neto, 1997: 12) define la posmodernidad como “el estado de la cultura después de las transformaciones que afectaron las reglas del juego de la Ciencia, de la Literatura y las Artes, a partir de finales del siglo XIX”. Es cierto que el postmodernismo comienza en realidad como un movimiento artístico y literario,

⁶ Los tres paradigmas o marcos de racionalidad serían: el racionalista o positivista, el naturalista o simbólico y el crítico. Al menos éste es el orden en que se presentan habitualmente, supuestamente en razón de un criterio cronológico que contribuiría a dar mayor legitimidad al último en llegar, entregándonos así el mensaje subliminal de que, por esa razón, representa la superación de los anteriores lo cual, ante todo, debe ser demostrado. Si invertimos el orden, podríamos representarlos bajo el título de un *spaguetti western*: *El bueno* (el crítico, por supuesto), *el feo* (el simbólico suele aparecer como bienintencionado pero equivocado) y *el malo* (a todas luces, el positivista).

⁷ Aunque diversos autores han planteado diferencias relevantes entre las perspectivas post-estructuralistas y post-modernas, aquí serán considerados ambos términos como equivalentes, dadas sus también notables semejanzas.

para extenderse posteriormente a otras áreas del pensamiento y de las ciencias, de la política y hasta de la cultura popular. Aunque en su discurso hay explícito un afán de ruptura con los valores y la cosmovisión de la modernidad, algunos ven en su criticismo una extensión lógica de ésta. Al fin y al cabo, el rechazo del dogma y el uso emancipatorio de la razón estuvieron en el programa de la modernidad desde sus orígenes.

Uno de los aspectos más importantes del movimiento posmoderno, es su concepción acerca del papel del lenguaje en la articulación tanto de la sociedad como del conocimiento. El postmodernismo comienza a desarraigar el lenguaje del ámbito del sujeto individual, por un lado, y del ámbito del mundo físico, por el otro. Hay que decir, sin embargo, que ésta no es una búsqueda exclusiva del postmodernismo. El punto más claro de partida del abandono de la concepción representacionista del lenguaje es el *giro lingüístico* operado por Wittgenstein en sus planteamientos posteriores al *Tractatus*. Wittgenstein planteaba la idea de que el significado viene determinado por el uso y no por la realidad; en definitiva, la idea de que los significados son convenciones sociales, mediante los que manipulamos la realidad. Su idea del lenguaje como un producto inherente del intercambio social, preludiaba la tesis de Luhmann acerca de la comunicación como la única operación genuinamente social sobre la cual se fundamenta la sociedad en todas sus formas. Wertsch, a su modo, se preguntará “¿quién habla [a través del sujeto]?”, tratando de captar el fundamento social del lenguaje y continuando así la búsqueda de una teoría del conocimiento sobre una fuerte base social que habían iniciado Vigotsky y Bajtin (Wertsch, 1993). Consecuentemente, las nociones de racionalidad y de agente individual se desmarcan la una de la otra. La racionalidad se construye sobre acciones coordinadas culturalmente.

La concepción del conocimiento y de las formas válidas para llegar hasta él también se transforma de la mano de la concepción del lenguaje antes expuesta. No hay un único punto privilegiado desde el cual observar el mundo y sus fenómenos. Más aún, la observación que realizamos de dichos fenómenos es altamente dependiente de las concepciones previas que sostenemos sobre dichos fenómenos. Nuestras teorías condicionan nuestra mirada, la cual condiciona nuestras teorías. Con nuestro conocimiento construimos *mapas del mundo* pero, como nos recuerda Bateson, “el mapa no es el territorio” (Bateson, 1999: 288). En consecuencia, uno de los rasgos más acusados del movimiento posmodernista es su anti-fundacionalismo o anti-esencialismo, es decir su rechazo a cualquier teoría con ambición de dar explicaciones generales que abarquen a un amplio conjunto de fenómenos. Y ahí se incluyen no sólo el positivismo, sino también la fenomenología o el constructivismo. Sin embargo, comparten con éstos últimos la idea de que todas las categorías teóricas son construidas, más específicamente, *socialmente* construidas.

Ligado a lo anterior, el postmodernismo plantea un enfoque diferente respecto a la crítica y al análisis. La crítica no se plantea como un intento de desbaratar una teoría oponiéndole otra teoría previamente fundamentada, algo que las perspectivas críticas -no tan proclives a rechazar cualquier metanarrativa (cfr. Kochan, 2002: 142)- sí harán. Este modo de proceder es

denominado por Biesta y Stams (2001: 60-61) "dogmatismo crítico", puesto que se evalúa un determinado estado de cosas a partir de un criterio externo a la situación. Es *dogmática* en el sentido de que la crítica se realiza desde un determinado criterio de verdad, externo a la situación que se somete a crítica.

Es frente a este modo de ejercer la crítica que Derrida plantea la deconstrucción como alternativa. Derrida sintetiza la historia de la filosofía occidental como una búsqueda de una sólida fundamentación, del *¡caramba!* de Arquímedes, de un principio incuestionable y duradero. Sin embargo, él plantea que, sencillamente no es posible, ni para la filosofía ni para las ciencias sociales, establecer nunca un punto de ruptura con el pensamiento anterior, puesto que nadie puede dar un paso fuera de la tradición desde la que piensa. "No podemos siquiera enunciar una simple proposición destructiva que no tenga algún anclaje en la forma, la lógica y los postulados implícitos de aquello precisamente a lo que trata de contestar" (Derrida, 1978, *Writing and difference*) (cit. en Biesta y Stams, 2001: 66)

La deconstrucción es un método que tiene su origen en el análisis de textos literarios y que se preocupa fundamentalmente por lo que las palabras ocultan más que por lo que éstas muestran. Puesto que las palabras están siempre dentro de un sistema, expresivo y conceptual, que está preparado para percibir ciertos fenómenos, al tiempo que se muestra incapaz de percibir otros, la deconstrucción tratará de explicar lo que no puede ser pensado en los términos de ese sistema. Se trata, en definitiva, de pensar acerca de lo que una determinada perspectiva no nos permite ver. Su punto de partida es la radical contingencia del lenguaje –y consecuentemente de los sistemas sociales, que están basados en la comunicación- buscando permanentemente, como contraste de lo expresado, de 'lo que es', aquello que es 'completamente otro' (*'tout autre'*, en palabras de Derrida). En tanto que está abierta a la contingencia, la deconstrucción explora las posibilidades de lo que no es –de lo que no se expresa, de lo que no se hace presente- pero podría ser o haber sido. Por tanto, ningún argumento puede reclamar una posición segura y trascendental, más allá de toda crítica. Por el contrario su validez es al mismo tiempo posibilitada y limitada por el marco conceptual y la tradición de pensamiento desde la cual se plantea, la cual está implícita en sus enunciados.

Otro aspecto de especial interés para el estudio de las organizaciones es el enfoque que ciertas perspectivas posmodernistas proyectan sobre el fenómeno del poder. Este es un campo de preocupación común a las perspectivas críticas y post-estructuralistas, sin embargo, sus concepciones difieren notablemente. Como ha señalado Capper (1998: 356), para las perspectivas críticas el poder es un fenómeno de todo o nada, podríamos decir. Se trata de identificar a los poderosos y a los oprimidos y desvelar sus relaciones para que la situación de desigualdad pueda ser transformada en otra dominada por la justicia y la igualdad. La idea de Foucault sobre el poder es bien distinta. Él prefiere analizar la *genealogía* del poder, es decir, el proceso histórico mediante el cual determinadas formas de poder llegan a prevalecer sobre las otras, hasta alcanzar la forma que adopta en la sociedad postmoderna. Según Foucault, el cambio fundamental que se ha producido desde la sociedad

medieval hasta la actual consiste en la transición de un poder que obstruye a otro que construye, de uno basado en la fuerza a otro basado en la producción de *verdad*, de uno radicado en determinadas instituciones sociales a otro que está en todas partes. Foucault (1978) propuso el concepto de 'biopoder' para esta disposición del poder en forma de red descentralizada, plural y compleja. Desde esta concepción, ningún discurso ni ninguna posición social está libre de la posibilidad de convertirse en opresora de otros discursos u otras posiciones. Desde un planteamiento similar, Gore ha sugerido que no hay prácticas pedagógicas inherentemente represivas o liberadoras, de modo que ella trata de "explorar cómo pueden tener efectos dominadores esos discursos que se proclaman emancipadores, como los mencionados de la pedagogía radical" (Gore, 1996: 14).

Deleuze (citado en Veiga-Neto, 1997: 35) resume los tres planteamientos básicos de Foucault sobre el poder: "no es esencialmente represivo (ya que 'incita', 'suscita', 'produce'); se ejerce antes que poseerlo (...); pasa tanto por los dominados como por los dominantes (ya que pasa por todas las fuerzas en relación)". Precisamente, la perfección del poder -para Foucault- radica en hacer innecesario su ejercicio, y así se explica que la *estrategia* que ha adoptado en una sociedad compleja como la nuestra haya consistido en encarnarse en pensamientos. De este modo el control de los cuerpos se realiza a través de la internalización del comportamiento correcto, proceso al cual Foucault denomina *normalización* (Anderson y Grinberg, 1998: 335). Una consecuencia importante de esta idea foucaultiana en el campo de las organizaciones ha sido la sospecha que ciertos enfoques críticos han introducido respecto al uso de estructuras participativas cuando éste uso es promovido desde las instancias superiores. Estos enfoques han visto ahí un modo de incrementar el control, multiplicando el número de agentes encargados del mismo (cfr. Barker, 1993).

8. LAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS

En el campo educativo y de la organización escolar en particular, la mayoría de las perspectivas críticas reconocen una importante deuda en la obra de los filósofos de la escuela de Frankfurt (Marcuse, Adorno, Horkheimer) y, en especial, en la de Jürgen Habermas. Estas perspectivas coinciden con las perspectivas posmodernistas en la puesta en cuestión de la concepción heredada del conocimiento científico. La que lo concibe como un conocimiento unificado, cargado de autoridad y libre de valores, capacitado para captar una realidad objetiva e ideológicamente neutra, que está 'ahí afuera' y que puede ser eficaz y racionalmente unificada (cfr. Willmott, 2003: 5, 7). En el campo de las organizaciones educativas, las perspectivas críticas han recibido una notable influencia de la nueva sociología inglesa, la que adoptó una perspectiva fundamentalmente 'micro' a partir de los años setenta. De acuerdo con Barroso (2002: 300) esta influencia fue muy beneficiosa para ampliar el campo de estudio y para 'descentrar' la disciplina de un excesivo peso de lo pedagógico, por un lado, y de lo gerencial por el otro. Entran en escena las perspectivas de los miembros de la organización, así como la dinámica (micro-política) que se genera a partir de sus intereses y sus estrategias para lograrlos.

Uno de los temas recurrentes de las perspectivas críticas ha sido la relación entre conocimiento y poder, tanto en la ciencia, como en la sociedad o en las organizaciones. En estas últimas, esta preocupación se ha concretado en el análisis de los procesos de mistificación de la realidad y las estrategias discursivas y culturales empleadas por los diferentes grupos para obtener y gestionar el poder (cfr. Alvesson y Deetz, 1996). También, como contrapartida, el análisis de las resistencias ante dichas estrategias. Otro ha sido la crítica a la concepción de la administración educativa como una disciplina 'práctica' que no debía preocuparse de las implicaciones filosóficas, sociológicas o políticas de su discurso y sus presupuestos (cfr. Foster, 1986).

Richard Bates ha sido quizás el autor más significado –junto con Foster– en el planteamiento de un enfoque crítico de la organización escolar. Sirviéndose del pensamiento de Habermas, tanto como del enfoque de la *nueva sociología británica* y de otros sociólogos como Bourdieu (cfr. Bates, 1988; Bates, 1994), él plantea: (a) la crítica del sistema educativo por su incapacidad para mitigar los efectos de las crisis de los estados modernos en el capitalismo avanzado, (b) el uso de una teoría de la comunicación basada en una concepción de la situación ideal de diálogo como medio de cambio social, y (c) la búsqueda de un discurso más amplio y racional sobre el conocimiento y la ciencia que evite visiones sesgadas que responden unilateralmente a intereses técnicos, prácticos o emancipatorios (Park, 2001: 242). En opinión de Park (1999: 369) la principal contribución que ha realizado Bates al campo de la administración educativa ha sido el estudio en el nivel micro (las escuelas) de cómo el conocimiento es definido, organizado y transmitido a los alumnos y su relación con las estructuras políticas, económicas y sociales.

Bates critica, al igual que Greenfield, la vieja aspiración de objetividad del movimiento de la teoría y plantea que ningún conocimiento –incluido el científico– es objetivo y, por lo tanto, todo conocimiento es inevitablemente político. Para él, no sólo el conocimiento, sino todos los aspectos de la vida social, están abiertos al conflicto y a la diferencia. En este sentido, señala el carácter generativo –constructivo– del lenguaje, el cual no da cuenta de cosas, percepciones o ideas pre-existentes, sino que las construye; el lenguaje construye para nosotros el mundo que contemplamos (Donmoyer, 1999a: 28-29). También al igual que Greenfield, Bates ha criticado el planteamiento de una teoría organizativa que excluya los valores. Pero a diferencia de aquél, Bates, como la mayoría de los autores críticos, dan prioridad a las condiciones estructurales, esto es, a la conexión de las organizaciones con otras estructuras sociales más amplias, que a las condiciones de vida internas de sus miembros.

No obstante, ello no quiere decir que no se hayan abordado estudios sobre las condiciones internas del funcionamiento de las escuelas como organizaciones. En estos casos, los enfoques críticos han realizado una lectura socio-política, ideológica y cultural de las organizaciones, poniendo el énfasis sobre aspectos que habían sido desconsiderados por las perspectivas gerencialistas, tales como los intereses individuales y grupales, la distribución del poder, las formas de dominación, el uso del lenguaje como mecanismo de

control, las estrategias micropolíticas empleadas en la búsqueda de la hegemonía, etc (cfr. González, 1994: 44 ss). Este último aspecto, el de la micropolítica escolar ha constituido un campo con un amplio desarrollo dentro de los enfoques críticos, proporcionando una perspectiva más rica al estudio del liderazgo y de la participación en la gestión de las organizaciones educativas (cfr. Ball, 1987; 1989; 1990; Anderson y Blase, 1994; Bardisa, 1997; González, 1998). Otros desarrollos interesantes de las perspectivas críticas han consistido en la problematización de temáticas tradicionales de la administración educativa tales como el liderazgo (Bates, 1992; Smyth, 1994; Angus, 1996; West, 1999) o la cultura institucional (Bates, 1987; Anderson, 1996; Smyth *et al.*, 1999). Pero también hay que destacar aquellos estudios que han analizado el fenómeno del poder en las organizaciones desde una perspectiva más amplia que las clásicas, que se centran en la noción de liderazgo. Es el caso de Anderson (1990), que analiza las formas invisibles y 'no-cohercitivas' (*unobstrusive*) mediante las que se ejerce el control en las organizaciones modernas. El énfasis se pone aquí en la 'gestión del significado' antes que en las habilidades o en el estilo de liderazgo.

En todos los casos, el centro de interés de las perspectivas críticas es analizar y, sobre todo, intervenir sobre las condiciones de vida y de trabajo de los miembros de la organización, entendiendo que habrán de ser los propios miembros los principales protagonistas, tanto del análisis como de la transformación de dichas condiciones. Se trata, por lo tanto, de perspectivas que se autodenominan 'emancipadoras'. Sin embargo, como ha reconocido Robinson (1994), no son muchos los programas críticos de investigación que llegan a desarrollar esa fase de acción social que culmina su afán emancipador. Para Robinson la razón principal de esta contradicción reside en que estos enfoques no son capaces de sostener y, sobre todo, de motivar complejos procesos de cambio. Por un lado, esta autora se muestra especialmente crítica con el determinismo economicista y el halo de pesimismo que arrastra, en lo que se refiere a la posibilidad de transformar las condiciones locales de las instituciones. Y por el otro lado, señala que la visión de los conflictos sociales como dependientes de circunstancias generales que escapan al control de los individuos ha hecho que se preste escasa atención a la implicación de *los poderosos* en los procesos de cambio. Por el contrario, ella piensa que "los conflictos de intereses entre dos o más grupos o individuos no excluye los esfuerzos cooperativos para conseguir un mundo mejor" (p. 69). Al igual que Apple, Robinson propone análisis etnográficos más detallados de las escuelas y las aulas para paliar la tendencia a la abstracción de la investigación crítica.

Precisamente, interesa resaltar aquí el discurso autocrítico que ha desplegado Apple (2000) en los últimos años, reconociendo que las perspectivas críticas en la educación han caído en un reduccionismo "incapaz de desenmarañar las complejidades de las interacciones cotidianas en las escuelas" (ibid.: 112). Apple se refiere fundamentalmente –como Robinson– al modelo que procede de la vieja teoría marxista de la ideología, la cual establece una relación mecánica y determinista entre las bases y la superestructura social. Él plantea básicamente que la teoría crítica o, mejor, la posibilidad de un enfoque verdaderamente crítico en las ciencias sociales debe desembarazarse de esa

perspectiva mecanicista donde la ciencia o las organizaciones aparecen como productos determinados por la economía y los centros de poder político. Sin ignorar los vínculos existentes entre el sistema productivo y el educativo, nos advierte del peligro de “hacer que parezca que todo lo pertinente a la educación puede ser reducido a las necesidades de la división del trabajo o a fuerzas económicas fuera de la escuela” (ibíd.: 115). También Ellsworth (1989) ha criticado duramente los análisis del trabajo docente realizados a partir de juicios a priori y de generalizaciones formuladas desde la teoría política, la economía o la sociología general. Por supuesto hay claras influencias de la superestructura sobre la base, pero incluso estas influencias “pueden actuar unas contra otras” (Apple, 2000: 118).

Para Apple, las escuelas no pueden ser tratadas como ‘cajas negras’, como si sus características internas no tuvieran la menor importancia (ibíd.: 125-126). Para contrarrestar la deformación economicista de algunas perspectivas críticas, Apple propone adoptar simultáneamente un punto de vista *culturalista y etnográfico*: “Existe una dinámica cultural parcialmente autónoma que actúa también en las escuelas, y que no se reduce necesariamente a los resultados y presiones del proceso de acumulación de capital” (ibíd.: 117). Aquí parecería que Apple trata de establecer un puente entre el interaccionismo simbólico y la tradición sociológica marxista, los cuales han protagonizado como sabemos el debate en las ciencias sociales durante las últimas décadas. Eso mitigaría al menos la drástica separación entre “una sociología de la educación interesada en investigaciones a gran escala, estadísticamente complejas, sobre la obtención de estatus por un lado, e investigaciones a menor escala y más intensivas de las características internas por otro” (ibíd.: 120). Además, parece un buen camino para resolver el callejón sin salida en el que había caído la teoría crítica: si las escuelas *reproducen* las condiciones económicas e ideológicas necesarias para preservar el *statu quo* social, entonces, la práctica emancipatoria que era y es el objetivo de los análisis críticos se vuelve del todo punto inviable. No es posible actuar contracorriente en instituciones que son producidas *desde arriba*. Sin embargo, “la reproducción no es lo único que ocurre. La cultura puede reproducir y contradecir las necesidades económicas. Las ideologías pueden ser inherentemente contradictorias en sí mismas y entre sí” (ibíd.: 139). Y más adelante: “Esto constituye un estímulo para contrarrestar el cinismo o la sensación de que no se puede hacer nada en las escuelas, actitud que ha imperado en la comunidad educacional de orientación crítica durante la última década” (ibíd.: 140).

Esta perspectiva, como el propio Apple reconoce, ofrece nuevas posibilidades de integración de los programas de investigación alternativos al programa de investigación eficientista/positivista, toda vez que todos ellos señalan la cultura como el elemento crítico que nos permite *mirar dentro de la caja negra*. El ideal emancipador de una teoría crítica sólo será creíble si la teoría incluye la disposición y los mecanismos necesarios para que el investigador se emancipe de sus propias pre-concepciones; incluidas aquellas que se ha fabricado a partir del programa de investigación y de los supuestos de partida de la teoría.

9. EPÍLOGO: ACERCA DEL ESTADO ACTUAL DE LA TEORÍA SOBRE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Cabe preguntarse ahora, tras la efervescencia teórica y metodológica de las últimas décadas ¿cuál es el estado actual de la disciplina?

Parece evidente que el conocimiento útil para comprender las organizaciones -también las educativas- y para intervenir en ellas, está actualmente disperso entre movimientos articulados en torno a principios *cuasi* ideológicos y teorías de medio rango sobre el liderazgo, la cultura institucional, los recursos humanos, la planificación, la gestión del conflicto, el cambio, etc. Entre todos producen una imagen fragmentada de las organizaciones, como si fueran un compendio de procesos independientes unos de otros.

Esta visión fragmentada del fenómeno organizativo ha sido reforzada por el uso de una gran variedad de metáforas para referirnos a las organizaciones. Las metáforas a menudo prestan un gran servicio a la elaboración de nuevos conocimientos, permitiendo nuevos horizontes de reflexión a partir de la quiebra de las visiones que sustentaban a las viejas teorías. Sin embargo, para que este proceso desemboque en la construcción de una teoría útil, las metáforas deben facilitar el paso hacia una red de conceptos y principios que conecte la nueva visión con viejas tradiciones, con teorías emergentes y con visiones afines. En nuestra disciplina, por el contrario, las metáforas han servido por lo general para crear "*visiones alternativas*", en bastante medida aisladas unas de otras, que los investigadores utilizaban consecutivamente (ahora en ésta, después en aquella) para completar supuestamente una mirada más abarcadora. Esta es la idea que subyace en la obra emblemática de Morgan (1997), a la que, por otro lado, no se le puede discutir la oportunidad y perspicacia con la que algunas de estas metáforas fueron planteadas. Podemos decir que el uso de metáforas intercambiables es actualmente una de las imágenes de marca de la disciplina.

En definitiva, las nuevas perspectivas llegadas al campo de estudio de las organizaciones no han ocasionado un cambio de paradigma, sino una multiplicación de éstos bajo lo que Donmoyer (1999b) ha llamado "*la política de la gran carpa*". La metáfora se refiere a una gran carpa bajo la que conviven diferentes marcos de racionalidad, sin apenas integración de ideas, aunque dando la apariencia de inclusividad y aceptación de las diferencias. Hay una gran diversidad de opiniones entre los que contemplan esto como muestra de una gran apertura y pluralidad del campo y los que lo perciben como dispersión e inmadurez teórica.

De acuerdo con Donmoyer, nosotros pensamos que esta política de '*café para todos*' supone una barrera para el debate y la crítica. Y más aún, una protección de los diferentes recintos ideológicos que sostienen el status académico y científico de muchos profesores universitarios. Porque sólo bajo el cielo protector de un enfoque reconocido -tradicional o emergente- determinados académicos encuentran el reconocimiento que parece necesario en una profesión vinculada al conocimiento, toda vez que el reconocimiento sobre

la base de la creatividad y la inteligencia de las propuestas parece sólo al alcance de unos pocos.

Hay que considerar, en todo caso, que el boceto sobre la situación de la disciplina que hemos realizado hasta aquí ha tomado como referencia autores norteamericanos en su mayoría. No obstante, la situación en Europa es si cabe más dispersa, con menos interdependencia aún entre los colectivos de investigadores y también con más incertidumbre en cuanto al marco teórico y metodológico en el que se trabaja. Esta configuración fue denominada por Kundsén (2003: 28) *'adhocracia fragmentada'*. Una diferencia particular, que explicaría en parte esta mayor ambigüedad, sería que los investigadores de la ciencia de la organización europeos se han movido en un nivel más bien meta-teórico –discutiendo la ontología, la epistemología y la metodología de la investigación– mientras que sus colegas norteamericanos se han implicado más en el desarrollo de nuevas teorías y programas de investigación. Esto reclama nuestra atención sobre otro punto de equilibrio que aún no hemos conseguido: entre la explotación y la exploración.

Para ello, Knudsen (2003: 3) propone una posición que llama *'pluralismo limitado'*: “los campos con demasiado poco pluralismo corren el riesgo de verse atrapados en la trampa de la especialización, mientras que los campos con demasiado pluralismo corren el riesgo de verse atrapados en la trampa de la fragmentación”. La disciplina se vio sometida a la primera de las trampas desde el final de los años 50 hasta el final de los años 70. A partir de ahí y debido al rápido crecimiento experimentado en la década de los 80, fue entrando poco a poco en la segunda de ellas, hasta caracterizar el momento presente como una *'oligarquía policéntrica'*. Esta configuración de un campo de estudio aparece cuando “*grupos relativamente pequeños de investigadores consiguen el control de recursos críticos tales como posiciones [jerárquicas en organismos vinculados al campo] y acceso a revistas*” (ibídem: 24-25). Estos grupos funcionan como centros relativamente autónomos, cada uno persiguiendo su propia agenda de investigación, con una mínima comunicación entre sí e imbuidos en culturas profesionales autocomplacientes, muy críticas respecto a los demás y muy poco consigo mismas.

Por nuestra parte, y para terminar, estamos convencidos de la necesidad de una teoría que reciba un importante grado de consenso, no porque pensemos que el desarrollo científico de una disciplina ha de hacerse bajo el paraguas de algo así como un pensamiento único, sino porque la pluralidad de puntos de vista cabe dentro de un conjunto de presunciones epistemológicas compartidas. Esta base común facilitaría el diálogo y la confrontación a partir de dichos supuestos básicos, lo cual permitiría profundizar sobre temas verdaderamente importantes. Para ello, la perspectiva que aspire a la hegemonía debe mostrar su capacidad para manejar todos los problemas que atraviesan las instituciones educativas, y no sólo los de una determinada clase. Sin embargo, paradójicamente, esto no se conseguirá desde un marco estrictamente *disciplinario*, sino abriendo las puertas a la relación con las otras ciencias sociales.

Referencias

- Alvesson, M.; Deetz, S. (1996). Critical theory and postmodernism approaches to organizational studies. En S.T. Clegg; C. Hardy; W.R. Nord (). *Handbook of organizational studies*. Londres: Sage, 191-217.
- Anderson, G.L. (1990). Toward a critical constructivist approach to school administration (). invisibility, legitimation, and the study of non-events. *Educational Administration Quarterly*, 26, 1 (1990), 38-59.
- Anderson, G.L. (1996). The cultural politics of schools: implications for leadership. En K. Leithwood et al.: *International handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 947-966.
- Anderson, G.L.; Blase, J.J. (1994). El contexto micropolítico del trabajo de los profesores. En J.M. Escudero; M.T. González: *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas, 97-114.
- Anderson, G.L.; Grinberg, J. (1998). Educational administration as a disciplinary practice (). Appropriating Foucault's view of power, discourse, and method. *Educational Administration Quarterly*, 34, 3, 329-353.
- Angulo, J.F. (1991). Contra la simplicidad. *Revista de Educación*, 296, 389-440.
- Angus, L. (1996). Cultural dynamics and organizational analysis: Leadership, administration and the management of meaning in schools. En K. Leithwood et al.: *International handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht: The Netherlands, Kluwer, 967-996.
- Apple, M.W. (2000). *Teoría crítica y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Austin, G.; Reynolds, D. (1990). Managing for improved school effectiveness: an international survey. *School Organization*, 10, 2-3, 167-178.
- Ball, S. (1987). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. London: Methuen.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela (). hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós / MEC.
- Ball, S. (1990). *La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas*. I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Barcelona: PPU.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15.
- Barker, J. (1993). Tightening the iron cage: Concertive control in self-managing teams. *Administrative Science Quarterly*, 38, 3, 408-437.
- Barroso, J. (2000). El análisis de las instituciones educativas en Portugal: principales tendencias y líneas de investigación. En M. Lorenzo y otros (eds.). *Las organizaciones educativas y la sociedad neoliberal*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 65-88.
- Barroso, J. (2002). A investigação sobre a escola: contributos da administração educacional. *Investigar em Educação (Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação)*, 1, 1, 277-320.
- Bates, R. (1987). Corporate culture, schooling, and educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 4, 23, 79-115.
- Bates, R. (1987). *Is there a new paradigm in educational administration?* Annual meeting of the AERA, New Orleans, 1988.
- Bates, R. (1992). *Leadership and school culture*. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Sevilla: GID.
- Bates, R. (1994). Teoría crítica y administración educativa. En J.M. Escudero; M.T. González (eds.). *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas, 61-75.
- Bateson, G. (1999). *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa.

- Bidwell, C.E. (2001). Analyzing schools as organizations: long-term permanence and short-term change. *Sociology of Education* (Extra Issue), 100-114.
- Biesta, G.J.J.; Stams, G.J.J.M. (2001). Critical thinking and the question of critique: some lessons from deconstruction. *Studies in Philosophy and Education*, 20, 57-74.
- Bolívar Botía, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bollen, R. (1987). School-Based Review in the context of educational policy. En Hopkins, D. *Improving the quality of schooling*. London: Falmer Press, 21-27.
- Borrell Felip, N. (1989). *Organización escolar: teoría sobre las corrientes científicas*. Barcelona: Humanitas.
- Buckley, W. (1993). *La sociología y la teoría moderna de los sistemas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Canário, R. (1996). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. En J. Barroso (ed.): *O estudo da escola*. Oporto: Porto Ed., 121-149.
- Capper, C.A. (1998). Critically oriented and postmodern perspectives: Sorting out the differences and applications for practice. *Educational Administration Quarterly*, 34, 3, 354-379.
- Chiavenato, I. (1987). *Introducción a la teoría general de la administración*. Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill.
- Clegg, S.T.; Hardy, C. (1996). Organizations, organization and organizing. En S.T. Clegg; C. Hardy; W.R. Nord (eds.). *Handbook of organization studies*. Londres/Thousand Oaks: Sage, 1-28.
- Cohen, M.D.; March, J.G.; Olsen, J.P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17, 1-25.
- Cyert, R.M.; March, J.G. (1963). *A behavioral theory of the firm*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Derouet, J.L. (1987). Une sociologie des établissements scolaires: Les difficultés de construction d'un nouveau objet scientifique. *Revue Française de Pédagogie*, 78, 86-108.
- Derouet, J.L. (2000). Une science de l'administration scolaire est-elle possible? *Revue Française de Pédagogie*, 130, 5-14.
- Donmoyer, R. (1999a). The continuing quest for a knowledge base: 1976-1998. En J. Murphy; K.S. Louis (eds.). *Handbook of research on educational administration. Second edition*. San Francisco: Josey-Bass.
- Donmoyer, R. (1999b). Paradigm talk (and its absence) in the second edition of the 'Handbook of research on educational administration'. *Educational Administration Quarterly*, 35, 4, 614-641.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59, 3, 297-324.
- English, F.W. (2002). The point of scientificity, the fall of the epistemological dominos, and the end of 'the field' of educational administration. *Studies in Philosophy and Education*, 21, 109-136.
- Evers, C.W.; Lakomski, G. (1996). Science in educational administration: A postpositivist conception. *Educational Administration Quarterly*, 32, 3, 379-402.
- Ferrater Mora, J. (1994). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona, Círculo de Lectores.
- Foster, W.P. (1986). Toward a critical theory of educational administration. En T. Sergiovanni; J. Corbally (eds.). *Leadership and organizational culture*. University of Illinois Press, 240-259.
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Fullan, M. (1990). Staff development innovation and institutional development. En B. Joyce (). *School culture through staff development*. Virginia: ASCD, 3-25.
- Gage, N.L. (1989). The paradigm wars and their aftermath: a 'historical' sketch of research on teaching since 1989. *Teachers College Record*, 91, 2, 135-150.
- Geertz, C. (1990). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

- Gergen, K.J.; Joseph, T. (1996). Organizational science in a postmodern context. *Journal of Applied Behavioral Sciences*, 32, 356-378.
- González, M.T. (1994). Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: una panorámica general. En J.M. Escudero; M.T. González (eds.). *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas, 35-59.
- González, M.T. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, 316, 215-239.
- Gore, J.M. (1996). *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid: Morata / Fundación Paideia.
- Greenfield, T.B. (1992). Teorías de la organización educativa: una perspectiva crítica. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (eds.). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid/Barcelona, MEC-Vicens Vives, Vol. 9, 5516-5526.
- Greenfield, T.B. (1984). Leaders and schools: Willfulness and nonnatural order in organizations. En T. Sergiovanni; J. Corbally (eds.). *Leadership and organizational culture*. University of Illinois Press, 142-170.
- Guba, E.; Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N.K. Denzin; Y.S. Lincoln (eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 105-117.
- Harris, C.E. (). The aesthetic of Thomas Greenfield (1996). An exploration of practices that leave no mark. *Educational Administration Quarterly*, 32, 4, 487-511.
- Hernes, T.; Bakken, T. (2003). Implications of self-reference: Niklas Luhmann's autopoiesis and organization theory. *Organization Studies*, 24, 9, 1511-1535.
- Holly, P.; Southworth, G. (). *The Developing School*. London, Falmer Press, 1989.
- Hopkins, D. (1996). *Estrategias para el desarrollo de los centros educativos*. Congreso Internacional sobre Dirección Participativa y Evaluación de Centros, Bilbao.
- Hopkins, D.; Ainscow, M.; West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. Londres: Cassell.
- Hoy, W.K. (1994). Foundations of educational administration: traditional and emerging perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 30, 2, 178-198.
- Katz, D.; Kahn, R.L. (1977). *Psicología social de las organizaciones*. México: Trillas.
- Knudsen, C. (2003). Pluralism, scientific progress and the structure of organization studies. En H. Tsoukas; C. Knudsen (eds.). *The Oxford handbook of organization theory: metatheoretical perspectives*. Oxford: Oxford University Press, cap. 9.
- Kochan, F.K. (2002). Hope and possibility: advancing an argument for habermasian perspective in educational administration. *Studies in Philosophy and Education*, 21, 137-155.
- Lewin, R. (1995). *Complejidad. El caos como generador de orden*. Barcelona: Tusquets.
- Lieberman, A. (1998). The growth of educational change as a field of study: understanding its roots and branches. En A. Hargreaves y otros (eds.). *International Handbook of Educational Change*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Lincoln, Y.S.; Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA, Sage.
- López Yáñez, J. (2002). Hacia una nueva teoría de los sistemas organizativos. En J. Gairín; P. Darder (coords.). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: Praxis, 292-92/ 292-112.
- López Yáñez, J. (2003). Aprendizaje organizativo: un paisaje de luces y sombras. *Revista de Educación*, 332, 75-95.
- Lorenzo, M. (1995). *Organización Escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- Lotto, L.S. (1990). Thinking and theorizing about organizations and educational administration. En P.W. Thurston; L.S. Lotto (eds.). *Advances in educational administration*, vol. 1A. Greenwich, Conneticut: JAI Press, 27-71.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropos.
- March, J.G.; Simon, H.A. (1958). *Organizations*. New York: John Wiley & Sons.

- Meyer, J.W.; Rowan, B. (1977). Institutional organizations: formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340-363.
- Meyer, J.W.; Rowan, B. (1978). The structure of educational organizations. En J.W. Meyer y otros (eds.). *Environments and organizations: theoretical and empirical perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M.B. (1998). Finding keys to school change: a 40-year odyssey. En A. Hargreaves y otros (eds.). *International Handbook of Educational Change*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Morgan, G. (1997). *Images of organization*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nieto Cano, J.M.; Portela Pruaño, A. (1999). Las organizaciones educativas como instituciones. *Anales de Pedagogía*, 17, 91-106.
- Park, S.H. (1999). The development of Richard Bates' critical theory in educational administration. *Journal of Educational Administration*, 37, 4, 367-388.
- Park, S.H. (2001). Epistemological underpinnings of theory developments in educational administration. *Australian Journal of Education*, 45, 3, 237-248.
- Reed, M. (1996). Organizational theorizing: a historical contested terrain. En S.T. Clegg; C. Hardy; W.R. Nord (eds.). *Handbook of organization studies*. Londres/Thousand Oaks: Sage, 31-56.
- Renihan, P. (1985). Organizational theory and the logic of dichotomy. *Educational Administration Quarterly*, 21, 4, 121-134.
- Robinson, V.M.J. (1994). The practical promise of critical research in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 30, 1, 56-76.
- Samier, E. (1996). The weberian legacy of Thom Greenfield. *Educational Administration Quarterly*, 32 (Supplemental), 686-704.
- Schlemenson, A. (1993). *Análisis organizacional y empresa unipersonal. Crisis y conflicto en entornos turbulentos*. Buenos Aires: Paidós.
- Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. En M. Wittrock (ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 3-36.
- Smyth, J. (1994). Una concepción 'pedagógica' y 'educativa' del liderazgo escolar. En J.M. Escudero; M.T. González (eds.). *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas, 221-250.
- Smyth, J., McInerney, P., Hattam, R.; Lawson, M. (). *School culture as the key to school reform*. Adelaide, Flinders Institute for the Study of Teaching, 1999.
- Veiga-Neto, A.J. (1997). Michel Foucault y la educación (). ¿Hay algo nuevo bajo el sol? En A.J. Veiga-Neto (ed.). *Crítica pos-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes.
- Weick, K.E. (1974). Middle range theories of social systems. *Behavioral Science*, 19, 357-367.
- Wertsch, J.V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- West, M. (1999). Micropolitics, leadership and all that... The need to increase the micropolitical awareness and skills of school leaders. *School Leadership and Management*, 19, 2, 189-195.
- Willmott, H. (2003). Organizational theory as a critical science? Forms of analysis and 'new organizational forms'. En H. Tsoukas; C. Knudsen (eds.). *The Oxford handbook of organization theory: metatheoretical perspectives*. Oxford: Oxford University Press, cap. 3.
- Willower, D.J. (1996). Inquiry in Educational Administration and the spirit of the times. *Educational Administration Quarterly*, 32, 3, 344-365.