

## **¿QUE MODELO DE ESCUELA SUBYACE AL PARADIGMA DE LA COLABORACION?**

**Pablo Joel Santana Bonilla**

### **INTRODUCCIÓN**

En educación, como en otros ámbitos del pensamiento y la acción humanas, suelen aparecer cada cierto tiempo ideas y conceptos que la mayoría de las personas relacionadas con el campo utilizan pero cuya definición se da por supuesta y pocas veces se aborda. Uno de los conceptos últimamente de moda es la colaboración o colegialidad. Una de las características que han tenido hasta ahora la mayoría de los trabajos acerca de la colaboración es la ausencia de marco de referencia teórico sobre la escuela como organización –salvo excepciones, p. ej.: ESCUDERO, MARTINEZ, NICOLAS y VICENTE (1989), ESCUDERO (1990a, 1990b) y SCOTT & SMITH (1987).

El propósito principal de esta comunicación es identificar qué modelo de organización escolar subyace al paradigma de la colaboración. Restringiremos nuestro análisis a las aportaciones realizadas por SCOTT & SMITH (1987) y ESCUDERO (1990a, 1990b). Este tema ocupa la mayor parte la comunicación. Sin embargo, también realizaremos una valoración de los modelos que se han propuesto y plantearemos algunas sugerencias para profundizar en el estudio de la escuela como organización desde la perspectiva de la colaboración.

### **La escuela como 'burocracia cooperativa'**

SCOTT & SMITH (1987) describen la estructura formal habitual de una escuela de la siguiente manera:

"La estructura de un centro típico se parece a una pirámide en cuya cúspide está el director, responsable del funcionamiento general de la escuela. Debajo del director a un lado de la pirámide están los profesores, y debajo de los profesores los alumnos. En el otro lado de la pirámide –también debajo del director– está el personal no docente.

La pirámide puede, por supuesto, aumentarse de múltiples formas. En los centros de secundaria, por ejemplo, los jefes de departamento generalmente

## *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*

ocupan una posición por debajo del director pero sobre otros profesores. Por otra parte, una escuela puede organizar equipos de profesores y asignar a un coordinador de equipo una posición por encima de los demás profesores por debajo del jefe de departamento o el director" (p. 18).

SCOTT & SMITH (1987) también describen la estructura del distrito escolar como una unidad organizativa superior a la que pertenece cada escuela en Estados Unidos. Dentro del distrito el director de un centro es responsable ante el superintendente, quien, a su vez, es responsable ante una junta o consejo escolar. Los miembros de la junta escolar responden ante los electores, que son quienes les eligen. Los estudiosos del origen de la estructura del distrito escolar a finales del siglo diecinueve –LORTIE (1977: 22; véase también BATES, 1988: 22 ff.)– consideran que dicha estructura es una aplicación del modelo de factoría al sistema educativo<sup>2</sup>. Con el rápido incremento de la población estudiantil y del tamaño de las poblaciones, se consideró que la escuela tradicional –a cargo de un solo profesor– no era adecuada para hacer frente a las necesidades de la sociedad.

La administración de la escuela por individuos de la comunidad local dio paso a la administración de redes locales o regionales de escuelas por juntas escolares formalmente elegidas. La administración cotidiana del sistema escolar fue puesta en manos de un profesional contratado –el superintendente– para el distrito escolar. Las escuelas de un aula fueron reemplazadas por escuelas graduadas compuestas por especialistas: en el nivel elemental, individuos especializados en la enseñanza de un curso o grado particular; en el nivel secundario, individuos especialistas en la enseñanza de una asignatura concreta.

De la misma manera que la administración cotidiana del sistema educativo fue puesta en manos de un profesional –el superintendente– también la administración cotidiana de cada escuela fue puesta en manos de un profesional –el director. Así, la factoría, con su énfasis en la división del trabajo y en líneas delimitadas de autoridad, llegó a ser el modelo organizativo para la escuela moderna" (SCOTT & SMITH, 1987:19).

---

<sup>1</sup> Al menos en territorio M.E.C., el **distrito** se configura como una *unidad de planificación* en la que se incluyen centros de distintos niveles y otros servicios escolares, como la Inspección Técnica, los Centros de Profesores, los Servicios de Apoyo, los Centros de Recursos, etc. En Canarias, en el *Mapa Escolar* editado por la Consejería de Educación se habla de **zonas escolares**.

<sup>2</sup> El trabajo de VIÑAO FRAGO (1990) sobre la introducción de la escuela graduada pública en España arroja luz sobre los orígenes históricos de algunas de las características organizativas del sistema educativo español, y de las escuelas, que también responden al modelo de factoría.

SMITH & SCOTT (1987) identifican el modelo de factoría con el modelo burocrático de organización. La filosofía subyacente a la burocracia es racionalista. Supone que una organización tiene ciertas metas que pueden ser identificadas lógicamente. Una vez que han sido identificadas las metas es posible determinar los medios necesarios para alcanzarlas. Ya que las personas que dirigen la organización tienen acceso a toda la información pertinente, son ellas las que mejor equipadas están para identificar las metas de la organización, así como los medios para alcanzarlas. La función de los demás miembros de la organización consiste en trabajar para conseguir las metas establecidas por sus superiores de la manera que éstos prescriban.

Esta forma de entender la escuela como organización ha sido muy cuestionada. Las dudas acerca de la eficacia de la burocracia como modelo organizativo para el sistema educativo y para los centros escolares surgen de las siguientes creencias:

"(1) el modelo burocrático no describe adecuadamente lo que actualmente ocurre en la estructura de un sistema educativo (y de una escuela) y (2) dada la razón por la que existe un sistema educativo, el modelo burocrático no describe como deberían funcionar las escuelas" (SCOTT & SMITH, 1987: 20).

Además a la segunda creencia, ALPHONSO & GOLDSBERRY (1982) afirman que las estructuras burocráticas tienden a producir ciertos efectos negativos en las relaciones entre empleados en todas las organizaciones.

"Pero en las escuelas, señalan ellos, estos efectos 'son más complejos dado el aislamiento físico de los profesores cuando trabajan'. El resultado es una 'escasez de interacción entre profesores', que 'no sólo les priva de valiosas herramientas para la mejora personal sino que también priva a la escuela como organización de una rica reserva de talento humano para los esfuerzos de mejora organizativa'" (citado por SCOTT & SMITH, 1987: 21).

PATTERSON y col. (1986) consideran que la burocracia racional como modelo de escuela es inalcanzable e indeseable, y proponen un modelo alternativo que denominan 'no-racional'. Este modelo se fundamenta en cuatro supuestos:

1. Las metas se definen y las decisiones se toman a través de un proceso de compromiso entre grupos de interés rivales, más que a través de un proceso de determinación objetiva, por medios racionales, del mejor curso de acción.
2. El poder puede y debe ser accesible a cada miembro de la organización, más que estar concentrado en la cúspide de la pirámide organizativa.
3. Aquellas personas que están más cercanas a la acción educativa (el director de la escuela y los profesores en sus aulas) son los agentes mejor equipados para determinar lo que necesita hacerse.

### *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*

4. La función principal de la Administración Educativa es ofrecer apoyo a cada centro, más que imponer a las escuelas cursos de acción específicos (citado en SCOTT & SMITH, 1987).

SCOTT & SMITH (1987) afirman que se dispone de poca información contrastada sobre la bondad del modelo no-racional. Sin embargo, dado que a partir del mismo se promueve que cada nivel organizativo permita al inmediatamente inferior considerable libertad para desarrollar sus funciones, el modelo parece poseer algunos de los puntos fuertes y débiles característicos de una organización 'débilmente articulada'.

La potencialidad de la débil articulación como característica de una organización es ambivalente ya que tiende a reforzar de igual modo las características positivas y negativas de una escuela:

"La débil articulación puede dar la libertad necesaria a una escuela para embarcarse en un proyecto de innovación y a un profesor para experimentar con una estrategia de enseñanza innovadora. Pero al mismo tiempo, si una escuela necesita mejora, o un profesor está utilizando una técnica de enseñanza poco apropiada para sus alumnos, la débil articulación tiende a aislar a la escuela o al profesor de las presiones externas hacia la mejora" (SCOTT & SMITH, 1987: 22).

Por otra parte, la débil articulación permite la flexibilidad necesaria para adaptar la enseñanza a las necesidades concretas de los alumnos pero, al mismo tiempo, hace difícil la uniformidad en las ocasiones en que ésta es necesaria, como p. ej. cuando un alumno tiene que pasar de una clase a otra o de un colegio a otro.

El modelo no-racional difiere del burocrático, entre otros, en los aspectos resumidos en la tabla 1 (anexo I).

SCOTT & SMITH (1987) relacionan el modelo no-racional con la 'burocracia cooperativa'. Dicho concepto lo propuso SERGIOVANNI (1987) a raíz de la controversia entre los defensores de la 'burocracia pura' frente a los de la 'burocracia profesional'. Los proponentes de la primera están a favor de normalizar los procedimientos de actuación en la enseñanza, mientras que los defensores de la segunda, aunque admiten la necesidad de administrar burocráticamente los sistemas de gestión de la educación, argumentan que la enseñanza y el aprendizaje deben estar bajo el control de profesionales, con una formación específica, que tengan autonomía para diagnosticar los problemas educativos y para prescribir los tratamientos educativos que consideren apropiados.

Según Sergiovanni, ambos puntos de vista son inadecuados. Una de las críticas que ha recibido el modelo de la escuela como burocracia profesional es que promueve el aislamiento entre profesores.

"Dentro de las burocracias profesionales, los profesionales trabajan solos. Además, éstas se caracterizan por una gran descentralización; por lo tanto, a

los trabajadores como individuos se les da mucha autonomía. En las burocracias profesionales los trabajadores tienen poca necesidad de cooperar, de trabajar juntos. Ya que comparten una socialización común y poseen habilidades estandarizadas, se supone que diagnosticarán los problemas de modo similar y aplicarán los mismos tratamientos para solucionarlos. Por lo tanto, ¿qué sentido tiene que trabajen juntos?" (SERGIOVANNI, 1987, cit. en SCOTT & SMITH, 1987: 24).

El modelo organizativo más apropiado para las escuelas es, según Sergiovanni, la 'burocracia cooperativa'. Tres notas la caracterizan<sup>3</sup>:

a) Es posible y deseable que un centro tenga metas claramente definidas y asumidas por todos. "Las escuelas eficaces se asemejan a una burocracia pura al dejar claro a sus miembros que hay ciertos imperativos no negociables que deben ser asumidos por todos" (SERGIOVANNI, 1987, cit. por SCOTT & SMITH, 1987: 24).

b) Es posible y deseable dar a los profesores libertad para que exploren modos alternativos de conseguir las metas acordadas. Las escuelas eficaces "se asemejan, también, a la burocracia profesional al dar libertad a los trabajadores en su acción cotidiana para lograr los objetivos establecidos". (SERGIOVANNI, 1987, cit. por SCOTT & SMITH, 1987: 24).

c) Es posible, deseable y necesario que las personas trabajen conjuntamente para realizar sus tareas con éxito.

"En una burocracia cooperativa los profesores no funcionan como burócratas siguiendo procesos estandarizados, ni tampoco como profesionales autónomos aplicando su capacidad como expertos independientemente de sus compañeros. Más bien, su trabajo está organizado de tal modo que son animados a 'trabajar conjuntamente y a compartir mientras planifican, diagnostican, enseñan y evalúan'" (SCOTT & SMITH, 1987: 24-25).

La literatura revisada por SCOTT & SMITH (1987) provee evidencias suficientes que permiten afirmar que, *lo que ocurre en el ámbito de la escuela como organización depende en parte de la influencia que sobre ella ejercen instancias externas como la Administración Educativa estatal y regional, y agentes sociales como los sindicatos*<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Las dos primeras características se fundamentan en la tesis de que la 'débil articulación' y la 'estructuración fuerte' no son mutuamente excluyentes.

<sup>4</sup> En su trabajo, SCOTT & SMITH (1987) hacen referencia a la estructura del sistema educativo de E.E.U.U. de norteamericana. En las conclusiones que aparecen a continuación hemos adoptado una terminología referida a la estructura del sistema educativo español.

a) Las Administraciones educativas estatal y autonómicas no deberían implicarse en asuntos específicos de la enseñanza en el aula, su rol debería ser asegurar la producción y

*La escuela como realidad socialmente construida y reconstruible*

ESCUADERO (1990a, 1990b) y ESCUDERO y col. (1989) exponen sucintamente a qué perspectiva de la escuela responde el paradigma de la colaboración pues parten del supuesto de que a "las estrategias y supuestos de la colaboración subyace una determinada manera de concebir la escuela como organización" (ESCUADERO, 1990b: 16).

El paradigma de la colaboración supone no sólo una forma de entender el funcionamiento actual de los centros escolares (lo que la escuela es), sino su contrastación con una determinada forma de concebir el funcionamiento deseable de los centros (lo que la escuela debería llegar a ser).

La visión en la escuela que subyace al paradigma de la colaboración –según ESCUDERO (1990a, 1990b)– puede resumirse de la siguiente manera:

A. La escuela tiene una naturaleza particular como organización (esto no supone negar que tenga también características comunes a otras organizaciones):

1. La escuela es una realidad socialmente construida resultado de procesos de interacción social entre los miembros que la componen en relación con el contexto socio-político más amplio en el que está ubicada:

"la realidad de una escuela, en tanto que organización, en un momento dado de su existencia es más la resultante de la construcción social e histórica que de la misma han logrado hacer sus miembros, que del conjunto de normativas, regulaciones oficiales, reglas, objetivos o funciones establecidas" (ESCUADERO, 1990b: 16).

La configuración de la escuela como organización no corresponde a su estructura formal sino a la redefinición de ésta por las estructuras, roles, valores y redes de comunicación informal que surgen de la interacción social entre sus miembros.

2. Las escuelas, como organizaciones de servicios se caracterizan, en contraste con otras organizaciones –industriales y comerciales– por (GONZALEZ y ESCUDERO, 1987):

– unas metas ambiguas y polisémicas,

---

diseminación del conocimiento necesario para valorar los logros y los fracasos en todos los niveles del sistema.

b) El Gobierno estatal y los Gobiernos autonómicos deberían utilizar su autoridad para hacer obligatoria la igualdad en la distribución de recursos, oportunidades y programas permitiendo, al mismo tiempo, a las Direcciones Territoriales (y otras instancias organizativas inferiores, p.ej.: distritos, zonas escolares) tomar decisiones en asuntos relativos al curriculum.

c) La función principal de los administradores en el ámbito de las Comunidades Autónomas, de las Direcciones Territoriales y de otras instancias organizativas inferiores debería ser ayudar a las escuelas a encontrar formas de desarrollar sus propias estrategias de mejora escolar.

una tecnología (métodos y procesos de operación y transformación) poco clara,

— su vulnerabilidad a las influencias ambientales, y

— su carácter no competitivo [son organizaciones no-orientadas-al-mercado (BERG, 1988)].

3. La estructura organizativa de las escuelas se caracteriza por su 'débil articulación'<sup>5</sup>, entre otros, en los ámbitos de la tecnología y de la autoridad.

"Por un lado existe desarticulación entre medios y fines, entre acciones e intenciones, entre el funcionamiento de unidades organizativas tales como departamentos o equipos docentes. Por otro lado, las líneas de autoridad que, p. ej., en una empresa son claros mecanismos articuladores de la vida organizativa, en la escuela son ambigüas y cambiantes" (GONZALEZ, 1988).

La 'débil articulación' no significa que no exista conexión entre las diversas partes y dimensiones de la organización sino, más bien, que dicha relación es débil, poco articulada e inestable.

4. Cada centro crea en el tiempo una cultura propia (conjunto heterogéneo de creencias, valores y normas no necesariamente codificadas). Esto no significa que dicha cultura sea homogénea, de hecho en un centro pueden existir y, de hecho suelen coexistir diversas subculturas.

"Cada escuela representa una minisociedad, idiosincráticamente creada, construida y mantenida por sus miembros, aunque, naturalmente, a través de sutiles procesos de 'coexistencia' con las demandas externas, sean las provenientes de la administración o de otras instancias sociales" (ESCUADERO, 1990a: 202; cf. BALL, 1989: 56ss).

5. La cultura escolar dominante prima y protege la autonomía individual.

"La estructura celularista de las escuelas es la expresión, y al mismo tiempo el caldo de cultivo, de una cultura escolar dominante, acaso oculta pero muy real, en la que se prima la privacidad del profesor, su autonomía individualista, el aislamiento profesional, y un sentido sagrado de pertenencia de cada una de las 'células' (aulas) y sujetos (alumnos) de los que cada uno de los profesionales de la escuela, los profesores, son responsables" (ESCUADERO, 1990b: 16; cf. BALL, 1989: 55).

6. Las tareas formalmente establecidas y su cumplimiento formal constituyen los puntos de referencia básicos para la evaluación implícita de su funcionamiento.

"[la] estructura celular, las dinámicas de relación profesional que suelen ocurrir, y la cultura implícita en que todo ello se refuerza, apoya y mantiene,

---

<sup>5</sup>Karl Weick fue quien primero aplicó el término "débil articulación" a las escuelas calificándolas como organizaciones débilmente articuladas. Según Ball "se entiende por esto que la estructura se halla desconectada de la actividad (el trabajo) y la actividad está desconectada de sus efectos" (BALL, 1989:29).

### *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*

amén del carácter público de la organización escolar –que justifica su razón de ser más por la oferta del servicio educativo que presta que por la calidad de mismo– contribuyen a hacer de las escuelas estructuras organizativas con serios riesgos de burocratización interna y externa. Tiempos, funciones, contenidos, comunicaciones y relaciones dentro de las escuelas se instauran y mantienen frecuentemente con un determinado carácter y con una cierta perpetuidad que poco tienen que ver con su grado de contribución real y efectiva a la mejora del servicio educativo que presta a los alumnos y a la comunidad" (ESCUADERO, 1990b: 17).

Las tareas formales agotan prácticamente los tiempos organizativos, quedando pocos tiempos libres para la autorrevisión, la reflexión y el trabajo profesional en colaboración (ESCUADERO, 1988).

Todo esto demuestra que el ámbito organizativo es indisociable del pedagógico. Aunque desde una concepción burocrática de la escuela se suele separar lo organizativo de lo pedagógico en la práctica siempre están ligados, al menos en el sentido de que la configuración organizativa siempre actúa dificultando o facilitando la acción pedagógica.

B. La escuela debería ser una organización educativa, caracterizada por una cultura colaborativa en la que lo organizativo está al servicio de lo educativo. Desde el paradigma de la colaboración se trata de contribuir a una redefinición de las escuelas como organizaciones: "el desarrollo colaborativo de la escuela asume como propósito más importante la reconstrucción de la misma como organización." (ESCUADERO, 1990a: 203). Pero ¿qué tipo de escuela pretende desarrollar el paradigma de la colaboración?:

"la reconstrucción que persigue significa una apuesta por la creación de nuevos valores, normas, creencias, en definitiva cultura, pues ésta es el elemento más definitorio y genuino de lo que una escuela es, de lo que hace, y de los sentidos y significados que adquieren sus estructuras y procesos" (ESCUADERO, 1990a: 203).

Dicho en pocas palabras, desde el paradigma de la colaboración se pretende promover en el seno de cada escuela una cultura innovadora. ¿Qué caracteriza a una cultura innovadora? ESCUDERO (1990a: 203) resume en dos las características de una cultura innovadora: "un determinado conjunto de creencias, normas y valores asumidos y mantenidos por sus miembros, y la colegialidad o colaboración".

Una escuela con una cultura colaborativa es:

a) Una escuela cuyos miembros están comprometidos con ciertos valores como la interdependencia, la apertura, la comunicación, la publicidad, la autorregulación, la colaboración, la autonomía, la solidaridad, la emancipación organizativa y personal (MAHAFFY, 1989: 16, 25, 27; ESCUDERO, 1990a, 1990b).

b) Una escuela que comparte una creencia básica acerca del cambio educativo según la cual:

"la propia mejora, y el perfeccionamiento de los profesores, han de representar un proceso permanente, no episódico, que propicie actividades

... tareas de autorrevisión, resolución de problemas, búsqueda de alternativas y soluciones, planificación, desarrollo y evaluación colaborativa" (ESCUADERO, 1990a: 204).

e) Una escuela comprometida con la promoción de cierto tipo de actividades: "actividades dotadas a encaminar a la institución escolar de una visión compartida de dónde está, dónde quiere ir, y cuáles son las concepciones y principios educativos que quiere promover" (ESCUADERO, 1990a: 204), como: hablar de modo regular y sistemático sobre la enseñanza, la formación recíproca, la planificación conjunta de la enseñanza y la observación mutua entre profesores (LITTLE, 1982).

d) Una escuela que asume una determinada ideología educativa: "el desarrollo colaborativo, como perspectiva y como marco de referencia para realizar los valores y principios señalados (interdependencia, autorregulación, solidaridad, autonomía, emancipación personal y organizativa), es una apuesta decidida por un tipo de racionalidad esencialmente liberadora y emancipatoria" (ESCUADERO, 1990a: 204; cf. ESCUDERO, 1990c: 14-15), no una estrategia aséptica.

#### **¿Al paradigma de la colaboración subyace un único modelo organizativo?**

La cuestión de qué perspectiva organizativa subyace al paradigma de la colaboración no es sin importancia. Es posible afirmar que la colaboración se ha venido fundamentando tanto desde una perspectiva cultural como desde una perspectiva crítica de la organización escolar (GONZALEZ GONZALEZ, 1990)<sup>6</sup>.

Partir de una u otra posición teórica tiene consecuencias diferentes:

- Desde una perspectiva cultural se subraya el carácter subjetivo de las interpretaciones que los diversos miembros de la escuela construyen a lo largo del tiempo acerca de la misma. Se valora la contribución que cada agente escolar puede hacer a la mejora de la escuela, en especial el papel de los directores y otros líderes instructivos. Se enfatiza la necesidad de que los miembros de la escuela se impliquen en la reestructuración organizativa interna como condición previa o como tarea simultánea al desarrollo de la colaboración. Como meta, se persigue el desarrollo profesional de los docentes y la autonomía en la toma de decisiones.

---

<sup>6</sup>Ejemplo del primer caso son los trabajos de MAHAFFY (1989), HOLLY & SOUTHWORTH (1989), y hasta cierto punto los de SCOTT & SMITH (1987) y SMITH & SCOTT (1990). Ejemplo del segundo caso son los trabajos de ESCUDERO (1990a, 1990b), ESCUDERO, MARTINEZ, NICOLAS y VICENTE (1989), y KEMMIS (1991). Consideramos que el trabajo de MAHAFFY (1989) responde más bien a una perspectiva cultural porque la cita que hace del trabajo de Marilyn Ferguson y el tono de la parte inicial de su discurso, así como las propuestas de acción que presenta son tributarios de la filosofía del movimiento de la Nueva Era (*New Age Movement*), cosmovisión que -según nuestra opinión- está más cercana a la orientación cultural.

## *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*

- Desde una perspectiva crítica se subraya, además del carácter subjetivo de las interpretaciones que los diversos miembros tienen de la escuela, la determinación que ejercen sobre la escuela instancias externas a la misma (el Estado a través de las leyes y, también, las diversas Administraciones Educativas, así como otros agentes del entorno inmediato). Se subraya la necesidad de una reestructuración interna de la escuela, pero se parte de la convicción de que ésta debe ir acompañada de la creación de condiciones organizativas y sociales (externas e internas) que la faciliten. Como meta, se persigue la emancipación profesional de los docentes y la construcción de comunidades de agentes educativos críticos.

Entendemos que a partir de la teoría neo-racionalista de Abrahamsson (BERG, 1984a, 1988; WALLIN & BERG, 1982) -mas que desde posiciones netamente culturales- se puede explicar mejor el funcionamiento de la escuela. Las tesis básicas de esta perspectiva son las siguientes:

1. La escuela es una institución creada por la sociedad para desarrollar ciertas funciones. Las escuelas forman parte de la maquinaria del Estado y, como fenómeno social, tienen su historia.

2. Las metas básicas manifiestas de la escuela son: la socialización en una cultura democrática y la provisión de cualificaciones. La meta latente de la escuela es la selección.

3. La estructura organizativa de la escuela es jerárquica. Se ejerce control sobre la escuela a través de un sistema de normas legales y reglas administrativas.

4. La escuela es una organización de naturaleza conflictiva. Esto no significa que el conflicto abierto sea característico de la escuela, sino que éste está presente -a veces veladamente- a todos los niveles (p.ej.: la historia de la escuela se caracteriza por el conflicto entre diferentes ideales educativos; hay conflicto entre las metas manifiestas y latentes de la escuela; entre el sistema de metas y el sistema de reglas...).

5. La escuela puede ser descrita en términos de, al menos, tres ámbitos: el ámbito profesional, el ámbito burocrático-administrativo y el ámbito coercitivo.

Esta teoría es compatible con perspectivas como la de ESCUDERO (1990a, 1990b), y la enriquece. Por lo tanto, para avanzar en el estudio de la escuela como organización desde la perspectiva de la colaboración, convendría tomar en cuenta los determinantes externos de la escuela como organización (explorando, p. ej., cómo se toman las decisiones que afectan a la escuela, de qué manera llegan las decisiones políticas y administrativas a las escuelas y en qué se traducen, o cómo reinterpretan los profesores y los centros las metas y las normativas legales y administrativas -cf. BERG & WALLIN, 1982; BELTRAN, 1991; LUNGREN, 1992; WALLIN & BERG, 1982, 1983) y estudiar las relaciones que se establecen entre sus diversos ámbitos. Por otra parte, se hace necesario generar estrategias a través de las cuales los profesores y los centros tomen conciencia de los determinantes externos, así como de las respuestas que están dando a ellos, y elaboren modos alternativos de organización y gestión de los centros educativos que contribuyan equilibradamente a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y al desarrollo organizativo de la escuela, en suma, a la

colaboración (BERG, 1984b, 1988; BERG & WALLIN, 1982; BERG & SÖDESTRÖM, 1988)

## BIBLIOGRAFIA

- BALL, (1989) *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- BATES, R. (1988) *Evaluating schools: A critical approach*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- BELTRAN, F. (1991) *Política y reformas curriculares*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- BERG, G. (1984a) "The School as an Organization". In
- BERG, G. (1984b) "Market vs. Mandator: Control Structure and Strategies for Change in School Organizations", *Scandinavian Journal of Educational Research*, 28, 49-70.
- BERG, G. (1988) "Organizational Analysis: Conceptual Instrument and Classification Scheme", *Uppsala Reports on Education*, 26 (April), 1-22.
- WALLIN, E. (1982) "Research into the School as an Organization II: The School as a Complex Organization", *Scandinavian Journal of Educational Research*, 26, 161-181.
- BERG, G. & SÖDESTRÖM, M. (1988) "Work organization in schools -what is it about?", *School Organization*, 8(2), 237-252.
- ESCUADERO, J.M. (1988) "La innovación y la organización escolar", en R. Pascual (Coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea/II Congreso Mundial Vasco, pp. 84-99.
- ESCUADERO, J.M. (1990a) "El centro como lugar de cambio educativo: La perspectiva de la colaboración", en AA.VV. *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona: Departamento de Pedagogía y Didáctica, pp. 189-221.
- ESCUADERO, J.M. (1990b) "Formación centrada en la escuela", en J. López Yañez y B. Bermejo Campos (Coord.), *Actas de las Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo: Nuevas Perspectivas Organizativas*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla, pp. 7-36.
- ESCUADERO, J.M. (1990c) "Tendencias actuales en la investigación educativa: Los desafíos de la investigación crítica", *Curriculum*, 2, 3-25.
- ESCUADERO, J.M.; MARTINEZ, J.A.; NICOLAS, C.L. y VICENTE, A. (1989) *El Proyecto Cordillera: Una estrategia de desarrollo y formación de escuelas y profesores*. Documento fotocopiado.
- GONZALEZ GONZALEZ, M<sup>a</sup>.T. (1988) *La escuela como organización: Perspectivas teóricas actuales*.
- GONZALEZ, M<sup>a</sup>.T. (1990) "Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas", en AA.VV. *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona: Departamento de Pedagogía y Didáctica, pp. 27-46.
- GONZALEZ, M<sup>a</sup>.T. y ESCUDERO, J.M. (1987) *Innovación Educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.

*Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*

- HOLLY, P. & SOUTHWORTH, G. (1989) *The Developing School*. London: The Falmer Press.
- LITTLE, J.W. (1982) "Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success", *American Journal of Educational Research*, 19, 323-340.
- LITTLE, J.W. (1990) "The persistence of privacy: autonomy an initiative in teacher professional relations", *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- LORTIE, D.C. (1977) *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- MAHAFFY, J.E. (1989) *Collegial Support System*. Portland, Or.: Northwest Regional Educational Laboratory.
- SCOTT, J.J. & SMITH, S.C. (1987) *From Isolation to Collaboration: Improving the Work Environment of Teaching*. Elmhurst, Il.: North Central Regional Educational Laboratory (ED 287 215).
- SMITH, S.C. & SCOTT, J.J. (1990) *The Collaborative School: A Work Environment for Effective Instruction*. Eugene, Or.: ERIC Clearinghouse on Educational Management/Reston, Va.: National association of Secondary School Principals.
- VIÑAO FRAGO, A. (1990) *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.
- WALLIN, E. & BERG, G. (1982) "The School as an Organization", *Journal of Curriculum Studies*, 14(3), 277-285.
- WALLIN, E. & BERG, G. (1983) "Research into the School as an Organization III: Organizational Development in Schools or Redeveloping the School as an Organization", *Scandinavian Journal of Educational Research*, 27, 35-47.