

Autonomía y escuela: fracturas y paradojas organizativas

Juan Yanes¹

«Es necesario incrementar la autonomía de gestión económica y administrativa de los centros [...] así como potenciar la autonomía de los centros en la gestión del personal mediante la atribución de mayores competencias en esta materia a la dirección».

Ministerio de Educación y Ciencia, 1994

«Dar autonomía a los centros, y descentralizar la gestión se emplea como una forma compensatoria de legitimación que puede hacer menos vulnerable la imposición normativa».

Antonio Bolívar, 1994

El joven poeta Rimbaud gritaba, desde su particular estación en el infierno, aquella frase emblemática y temeraria en espera de un mundo mejor: «¡Que venga el tiempo que nos enamore!». Desgraciadamente, todo parece indicar que entramos en un tiempo propicio para la regresión social. Tiempo en el que la educación no va a gozar de un estatuto de excepcionalidad. Más bien, al contrario, detectamos síntomas de que se va a convertir en un campo privilegiado para la experimentación de “nuevas” fórmulas y en un terreno fértil para la retórica conservadora. Nos instalaremos así, definitivamente, en el ámbito de las paradojas, donde un discurso inverosímil, presentado con apariencia de verdad, asentará definitivamente sus reales. Comienza, pues, un período en el que habrá que trabajar y desear la llegada de un tiempo distinto, de un tiempo que nos enamore. Los que nos sentimos hijos pródigos de la Ilustración, pensamos que la defensa de los ideales de igualdad, justicia y solidaridad constituye un compromiso permanente; y que el Estado y la educación deben estar al servicio de los intereses sociales mayoritarios. Hoy —nos recordaba recientemente Susan Sontag— aunque suene muy enfático el término “utopía”, es necesario rescatarla, porque si se pierde la utopía se pierde el sentido de la justicia.

Al nuevo Gobierno le ha bastado unas semanas para desempolvar y lanzar a los cuatro vientos algunas perlas de la vulgata neoliberal y neoconservadora, en un sin fin de declaraciones:

¹ Miembro del MRP de Canarias, “Tamonante” y Profesor de Didáctica en la Universidad de La Laguna. El presente escrito es un resumen de la exposición hecha en la Escuela de Verano de Extremadura, organizada por APEVEX, en Pinofrankeado, el día 4 de julio de 1996.

libertad de elección de centro; cheque escolar; calidad educativa formulada en durísimos términos de eficacia; ampliación de la gratuidad, entendida como ampliación de las subvenciones; coqueteo confesional con la Conferencia Episcopal; privatizaciones... Mientras, la patronal de la enseñanza privada y toda esa suerte de clérigos de la enseñanza religiosa se frotan las manos, prestos a tomarse la revancha contra la tímida reforma socialista de la educación. Y es que, en gran medida, esa reforma ha dejado indemne el formidable aparato educativo de la Iglesia y de la patronal privada; y ha desarrollado un marco legislativo de carácter fuertemente instrumental (LOGSE), o francamente regresivo (LOPEGCE), con el que se van a sentir muy cómodos. Al fin y al cabo estos personajes de la derecha, tan obvios, cumplen su papel. Lo que resulta realmente paradójico es la falta de obviada de sus predecesores, personajes oblicuos, incapaces de levantar un proyecto de izquierdas; de aprobar una ley de financiación de "la" Reforma... Por eso, aunque estemos en el umbral de un nuevo período seguiremos viviendo de la herencia anterior. Todo el marco legal precedente permanece intacto y en él, a pesar de su complejidad y volumen, se encuentran muchas de las semillas que hoy pueden germinar. Por eso y porque ya sabemos que en el camino de la degradación de los principios cabe siempre bajar un peldaño más, es necesario que aquellas personas que hemos defendido la alternativa de Escuela Pública, reflexionemos juntas sobre cuestiones básicas como la que nos proponen los organizadores y organizadoras de esta Escuela de Verano: la autonomía en la educación.

Los Movimientos de Renovación Pedagógica llevan años luchando a la contra y han desarrollado una dilatada experiencia en defensa de la escuela del pueblo, un profundo sentido de la resistencia, de la lucha ideológica y política, de la lucidez y por tanto del pesimismo de la inteligencia y del optimismo de la voluntad. Saben en qué lado de la barricada están y cuáles son sus armas y argumentos. Nos lo recordaba ese educador tan distante y tan próximo, a la vez, como es Stephen Kemmis, en uno de sus escritos:

La práctica de la educación es una forma de poder, una fuerza dinámica tanto para la continuidad social como para el cambio social que, aunque compartida e impuesta por otras personas sigue estando en manos del profesorado. Mediante el poder de la práctica educativa el profesorado desempeña un papel vital en la tarea de cambiar el mundo en que vivimos. (S. Kemmis 1990)

Junto con otros movimientos sociales los MRPs deberán, seguramente, prepararse para desarrollar una intensa lucha los próximos años y lo deberán hacer en todos los foros a los que tengan acceso: no abandonando la práctica renovadora en el contexto del trabajo cotidiano, y a la vez superando el nivel local de incidencia, desarrollando una lucha de carácter político y teórico. Quisiera evitar aquí la actitud paternalista, exhortativa o en exceso entusiasta, que pueda dar la impresión de que no existen dificultades en este trabajo o que basta que estemos convencidos de la bondad de los principios que sostenemos, para que se traduzcan en prácticas transformadoras de manera inmediata. En el MRP al que pertenezco se decía, no hace mucho, lo siguiente:

Desde el Movimiento de Renovación Pedagógica "Tamonante" creemos en la posibilidad de mejorar y de transformar la educación con el ejercicio de prácticas sociales —y educativas— renovadoras. No es una creencia ingenua. Sabemos que no existe ningún automatismo para lograrlo. Pensamos que sin la transformación de la práctica educativa cotidiana, no hay transformación de la educación. Pero, nos guste o no, esas prácticas se inscriben en un contexto social y político. Están condicionada por las instituciones creadas por las personas que formamos esta sociedad. Y que por lo tanto, transformar las prácticas significa también comprometerse en

una lucha más amplia. Si a estas alturas aun queda alguna cosa clara es que sin la existencia de un profesorado consciente de su propia fuerza para transformar la educación, es estéril cualquier esfuerzo renovador. (MRP "Tamonante", 1993)

En las líneas que siguen voy a hablar de la "autonomía organizativa de la escuela". Pero hablar de autonomía organizativa en el contexto de una Escuela de Verano, organizada por un Movimiento de Renovación Pedagógica, es en realidad una pura tautología. Y es que si por algo se han caracterizan los MRP es por ser *organizaciones autónomas* del profesorado. Por defender celosamente un ámbito de relaciones, de decisiones y de pensamiento propio que es su organización. Sin ese espacio de colaboración creado por el propio profesorado difícilmente podríamos imaginar su existencia. La autonomía organizativa es consustancial a la experiencia construida por estos colectivos. Así pues estimo que de "autonomía organizativa" ustedes, como miembros o simpatizantes de APEVEX, saben más que nadie. Y, consecuentemente, nadie está autorizado a darles lecciones. Me limitaré pues a poner sobre la mesa algunas cuestiones referidas a ese binomio: hablaré en primer lugar de la autonomía, para pasar a ofrecerles algunas consideraciones sobre la escuela como organización, y concluir con algunas sugerencias prácticas relacionadas con el trabajo autónomo del profesorado. Me moveré simultáneamente en esos dos niveles a los que aludía antes: las implicaciones que la autonomía tiene en el trabajo en los centros escolares y las implicaciones que tiene en un contexto social mas amplio. No podemos separar estos dos ámbitos de acción organizada y parece necesario abordarlos de forma complementaria.

La autonomía como deseo

Me gustaría comenzar hablando de la autonomía² y, en concreto de la autonomía colectiva como uno de los valores defendidos desde una concepción crítica de la realidad social y educativa. Hay un autor muy conocido y estimado entre nosotros que habló obsesivamente del problema de la autonomía como un rasgo y como una necesidad de las personas y de los colectivos y, también, de la autonomía como una aspiración moral. Me refiero a Paulo Freire. Él pensaba, por ejemplo, que la condición de postración, de alienación de muchas personas se debía a la incapacidad de los individuos y de los grupos para regirse por sí mismos, para ser autónomos, para considerarse sujetos y no objetos.

Este pensamiento lo expresaba hablando de tres formas de conciencia: la conciencia ingenua, la conciencia mágica y la conciencia crítica. Para el pedagogo pernambucano, la *conciencia ingenua*, se cree superior a los hechos, cree que los domina desde fuera y, por lo tanto, cree que los puede interpretar como le agrada. La *conciencia mágica*, por el contrario, capta los hechos y les otorga un poder superior, que domina su propia conciencia y al cual se somete: el *fatalismo*, por ejemplo, es una manifestación de la conciencia mágica; es la ideología

² Según Corominas la palabra *autonomía* existe en español desde el año 1702 y procede del griego, *auto*, propio, por sí mismo y *nomos*, ley, norma. El Diccionario de la Real Academia define alguno de los sentidos del término de la manera siguiente: «Estado y condición del pueblo que goza de entera independencia política. // Condición del individuo que de nadie depende en ciertos conceptos. // Potestad que dentro del Estado pueden gozar municipios, provincias, regiones u otras entidades de él, para regir intereses peculiares, de su vida interior, mediante normas y órganos de gobierno propios»

de las personas vencidas, de aquellas que se cruzan de brazos. Finalmente, la *conciencia crítica*, es un intento de representación de las cosas y de los hechos tal y como se dan en la existencia empírica, con sus correlaciones causales, complejas. Sin una conciencia crítica es punto menos que imposible que las personas y los grupos sean autónomos. Freire ha construido —decía H. Giroux— una teoría de la educación que considera seriamente la relación existente entre la teoría radical crítica y los imperativos del compromiso y la lucha por la liberación humana. Teoría básicamente centrada en la comprensión de la dinámica y complejidad de la dominación. No como una dominación exclusivamente de clase, como forma universalizada de opresión, sino como una dominación que abarca la totalidad de las esferas de la persona.

Gran parte del esfuerzo educativo de profesores y profesoras está encaminado a lograr que las personas que pueblan el sistema educativo adquieran conciencia crítica de la realidad. Que aprendan que los fenómenos de la vida social y natural no se rigen por leyes arbitrarias que podamos manejar a nuestro antojo; pero que tampoco son el resultado de decisiones inmutables, frente a las que no quepa la posibilidad interrogación, de comprensión y de transformación. La conciencia crítica es una conciencia autónoma, precisamente en el sentido de que las personas y los grupos tenemos la capacidad de preguntar y de problematizar. Tenemos la capacidad de cambiar las cosas y de intentar comprenderlas. La idea de Freire tiene múltiples implicaciones en el terreno organizativo y social. Las escuelas, por ejemplo, son instituciones mutables, porque están hechas de relaciones construidas por personas, pero no es esa, precisamente la imagen que aprendimos en aquella astrosa asignatura de Magisterio que se llamaba Organización Escolar.

Cuando asumimos un trabajo comprometido con una concepción crítica, en realidad lo que tratamos de hacer es estimular a las personas para que sean capaces de realizar un escrutinio racional de sus vidas y puedan reordenar su vida colectiva sobre la base de la comprensión que ella proporciona. Las personas estamos dotadas de la capacidad de reflexionar sobre nuestros deseos, creencias y valores, es decir sobre nuestra propia identidad individual y colectiva. Decía un autor llamado Brian Fay que

es evidente que la ciencia social crítica es un hijo de la Ilustración. Consideremos, por ejemplo, la respuesta de Kant a la cuestión ¿qué es la Ilustración?, en su ensayo del mismo título. Allí escribió que "la Ilustración es la liberación del hombre de su autotutelage". El tutelaje es la inhabilitación de las personas para que hagan uso de sus propias comprensiones, sin la dirección de otros. (B. Fay, 1987: 66)

Para Fay el tutelaje no sólo se ejerce a través de la personas, sino de manera impersonal a través de las normas sociales y de las estructuras de poder establecidas. La ilustración consiste en el desarrollo del poder del pensamiento crítico y en la decisión de las personas por transformar su vida, abandonando una postura de obediencia y sumisión. Esta actitud se desarrolla sometiendo la organización social al examen racional. La finalidad de la teoría social crítica es la de fomentar estos procesos de ilustración. Este es el camino para que la gente descubra sus verdaderos intereses e ideales, para que sean colectivamente autónomos. Esto lo dice Fay con una frase lapidaria: "en el corazón de la ciencia social crítica descansan los valores de autoconciencia racional y de autonomía colectiva". (B. Fay, 1987: 68)

El término autonomía refleja la libertad para tomar decisiones por parte de las personas, condición para que puedan autodeterminarse. Este es, sin duda, un tema clásico en los autores de la Ilustración que la teoría crítica retoma y redefine.

La finalidad de la ciencia social crítica no es solamente el facilitar metodológicamente la autoreflexión necesaria para producir la autoconciencia racional, sino también el disolver aquellas barreras que impiden a las personas el vivir de acuerdo a su voluntad genuina. Su meta consiste no sólo en ser transparentes con sí mismos, sino además, en dejar de ser meros objetos en el mundo, víctimas pasivas dominadas por fuerzas externas a ellos. Busca el proveer parte de los medios para que las personas se conviertan en sujetos, seres activos que dirigen sus propias vidas. Para la ciencia social crítica su enemigo son aquellas situaciones que limitan la libertad humana, su posición es la de profundizar en esta libertad. (B. Fay, 1987: 74)

La autonomía está vinculada a una concepción activa de los seres humanos. Tanto a la reflexión como a la voluntad de actuar. Si una persona reflexiva es aquella que se interroga sobre qué bases puede cambiar su vida, es también la que, dotada con voluntad, actúa de acuerdo con esas bases. Pero la teoría crítica está interesada no tanto en el concepto individual de autonomía cuanto en su concepción colectiva.

La autonomía colectiva implica a un grupo de personas que decide, sobre la base de la reflexión racional, qué clase de ideas y prácticas seguirá y realizará en concordancia con ella. El grupo en su totalidad [...], legisla para sí mismo, crea y pone en práctica sus propios puntos de vista en concordancia con propia reflexión. En esta situación hay una perfecta analogía con el caso de la autonomía individual: en ambos la naturaleza de la autonomía es una expresión de su propia reflexión racional. (B. Fay, 1987: 77)

La autonomía colectiva de un grupo debe ser el resultado de un proceso racional de deliberación y persuasión racional. Las diferencias entre los miembros de un grupo deben resolverse mediante la reflexión racional y no mediante el empleo de medios que pueden ser espurios: violencia, coacción, apelación a lo emocional o a la demagogia.

Pero hay otro elemento de la autonomía colectiva que es esencial para su completa comprensión: el poder. Para que un grupo sea colectivamente autónomo no debe depender de nadie externo al grupo mismo. El colectivo debe tener todo el poder en lo referido a sus propios asuntos. El colectivo debe ser, en este sentido autosuficiente en el sentido de que sus vidas deben depender exclusivamente de sus propias reglas. En situaciones donde los grupos sufren determinadas presiones desde el poder externo a ellos mismos, encontramos procesos que operan de forma independiente a su control. Esto atenta contra la libertad de un grupo. Un grupo autónomo es el que dirige todos los elementos: fuerzas naturales, conductas y formas de organización. Para Marx, por ejemplo, la idea de una sociedad comunista autónoma es aquella en la que los miembros de un grupo —los trabajadores— tienen el control de su propio destino. Hay una correlación entre lo que las personas creen racionalmente, lo que quieren y lo que hacen. Por lo tanto la autonomía incluye dos aspectos complementarios: el primero es la *voluntad* o la posibilidad de vivir sus vidas sobre bases racionales; el segundo elemento es el *poder* para realizar lo que quieren o desean. Este es el concepto de autonomía reivindicado como valor por la ciencia social crítica, que está en el corazón mismo del proceso de ilustración y de emancipación y constituye la preocupación central de cualquier teoría crítica.

Cuando leemos en la LOGSE, en la LOPEGCE o en el documento del MEC, *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza*, que los centros educativos tienen autonomía económica, administrativa, curricular o pedagógica, se están refiriendo a un concepto totalmente empobrecido y falaz de lo que es la autonomía. El profesor Bolívar, decía al respecto:

Los recientes Reglamentos Orgánicos de los Centros, que pretenden conjurar —a posteriori— las nuevas perspectivas curriculares de la LOGSE con las organizativas ya establecidas en la LODE, reafirman la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, confiando en que pueda ser una

buena estrategia para regenerar internamente la calidad de la enseñanza, al introducir una cierta competencia entre los centros que tuvieran una identidad propia, y que —por tanto— ofrecerían proyectos educativos diferenciados a los potenciales clientes o “consumidores”. [...] La concesión legislativa de una autonomía a los centros escolares no altera, por sí misma, sustancialmente la cultura organizativa ni tiene que suponer, como efecto directo, un mayor control de las condiciones laborales y curriculares por parte de los agentes educativos. Una autonomía escolar que no es fruto de un esfuerzo por un trabajo compartido y un compromiso con la educación que deba ofrecer el centro puede convertirse en un nuevo ejercicio burocrático y formalista. [...] La nueva retórica de la participación y la autonomía podría ser, en el fondo, una forma sutil de manipulación para conseguir el consentimiento y compromiso por cooptación de los profesores. Se trataría entonces de un nuevo gerencialismo, congruente con una ideología neoliberal, que por una “autonomía delegada” transfiere a los centros docentes la gestión de lo que la Administración central prescribe. (A. Bolívar, 1994: 365-366)

El centro educativo como perplejidad

Si hemos de convenir que el propio concepto de autonomía es un concepto paradójico que depende en gran medida de la perspectiva ideológica desde la que se defina, de similar manera ocurre con la visión que mantengamos sobre la naturaleza de los centros escolares. En todo caso, una simplificación abusiva del concepto de autonomía, parece que lo hace más intuible, a pesar de su abstracción, pero que cuestionarnos visiones distintas de una realidad tan palmaria como la institución escolar, con la que el profesorado está tan familiarizado, no parece ya tan verosímil³. Sin embargo la escuela como organización es un microcosmos social tan sumamente complejo y contradictorio que ofrece múltiples perspectivas para su comprensión. Los analistas que se aproximan a él también los hacen desde opciones de valor enfrentadas.

Una primera distinción elemental nos lleva a constatar que los centros no son entidades físicas, aunque también lo sean, y su arquitectura responda a concepciones bien distintas de lo que son las personas y cómo se relacionan⁴; no es una maquinaria, ni un artefacto. Las escuelas son un conjunto de relaciones humanas, un espacio de comunicación, una red de intercambios, básicamente simbólicos, culturales. En todo caso, son un “invento”, algo creado y sostenido por las personas. No algo preestablecido, ni instituido al margen de las relaciones que mantiene en su seno el profesorado y el alumnado, la familia y la comunidad local, las administraciones o los servicios de apoyo.

³ En este proceso de simplificación muchas personas pueden llegar a la idea de que lo que se discute en el fondo es una cuestión de grado: unos entienden por autonomía la posibilidad de decidir sobre el destino de su propia vida y sobre su conciencia y otros entienden la posibilidad de tener un mayor o menor margen de capacidad de decisión. Una la entiende como autonomía absoluta y otros como relativa. Esto, sin duda, es una perversión del concepto de autonomía. Aún así, desde una perspectiva crítica defenderíamos la posibilidad no sólo de gestionar una norma establecida desde fuera, sino la posibilidad de participar en todo el proceso de toma de decisiones. En el terreno educativo, la posibilidad de participar en los procesos de discusión o planificación de las decisiones, en su ejecución o desarrollo y en su posterior evaluación.

⁴ Baste recordar a este respecto el fundamental y sorprendente análisis de M. Foucault, en *Castigar y Vigilar*, sobre los recintos cerrados en instituciones totales como la escuela, los hospitales o las cárceles y cómo la arquitectura y la distribución de espacios está al servicio del régimen disciplinar y la educación de *cuerpos blandos*. El *panoptismo*, la construcción transparente, donde los sujetos se saben vigilados, no es una pura cuestión de técnica constructiva, sino el reflejo de una ideología. Ph. Jackson, en *La vida en las aulas*, tiene también una visión muy crítica del espacio físico escolar.

Si las organizaciones son comunidades, mini-sociedades, más que máquinas, es necesario esperar que cada organización tenga su sabor y su propio olor, su propia manera de hacer cosas, sus propios hábitos y jergas, su propia cultura. [...] Sin embargo es curioso observar cómo hasta hace diez años no se aceptaba esto. Esta ceguera cultural es otra de las lagunas de la concepción "ingenieril" de las organizaciones que prefiere ver las organizaciones como esencialmente similares y esencialmente racionales. Una máquina será necesariamente similar a la siguiente, pero esto no ocurre de una comunidad a otra. (C. Handy, 1988: 85)

El panorama, evidentemente, es más complejo. Así, por ejemplo Para M^a Teresa González en *La escuela como organización: perspectivas teóricas actuales*, analiza las grandes corrientes que están en la base de propuestas diversas sobre las organizaciones en general y sobre la escuela en particular, que cuestionan las bases epistemológicas sobre las que se levantan muchas de las teorías al uso sobre la escuela como organización. Distingue tres macrocorrientes o teorías: Las teorías racionales y estructurales, las teorías fenomenológicas o interpretativas y las teorías críticas sobre la organización. Así, las primeras, *las teorías racionales y estructurales*, como la teoría de sistemas, entiende que las organizaciones están sujetas a leyes universales que es necesario desvelar, que son objetos sobre los que puede operar el método científico y que por lo tanto se puede lograr un mayor control y una mayor eficacia organizativa. Desde un *enfoque fenomenológico*, se defienden que las organizaciones son artefactos culturales, construcciones sociales, humanas, realidades subjetivas sometidas a componentes axiológicos, invenciones sociales, ilusiones. Finalmente, frente a estas perspectivas estaría la *corriente crítica* impregnada de los principios genéricos de dicha corriente en otra áreas: liberación de los individuos de las fuentes de opresión y dominación, críticas al falso consenso que se genera desde las organizaciones burocráticas. Todo encaminado a tomar conciencia de los condicionantes estructurales y a tratar de cambiar el status quo.

La tesis que mantengo sobre la escuela, para poder abordar adecuadamente aspectos relacionado con la autonomía, es la siguiente: el profesorado debe combatir la comprensión racionalista de la organización escolar y tratar de aproximarse a ella desde una perspectiva que incluya el enfoque interpretativo y crítico. La distorsión que introduce la visión racionalista de la escuela es tan grande que imposibilita el desarrollo de un trabajo transformador, desarman ideológicamente al profesorado y procediendo a una suerte de objetivación o cosificación de la organización.

Entrando en un terreno más concreto deberíamos ver cómo la visión racionalista se basa en supuestos como los que siguen: los centros funcionan entorno a un conjunto único de metas; existe un secuencia clara en la toma de decisiones; hay una estrecha articulación de las partes que lo constituyen para el logro de metas y la eficacia de la organización; la coordinación se realiza a través de reglas escritas; la información está centralizada; la toma de decisiones se ubica en la cima de la estructura; existe un división de funciones del trabajo del centro; se da una delegación descendente de autoridad. Desde el punto de vista de las estructuras de control son organizaciones no orientadas al contexto y sometidas a u un fuerte control político. Estos sería algunos rasgos de una visión racionalista de la escuela. Lo normal es que, por ejemplo, las Administraciones tengan una visión racionalista o hiperracionalista de la escuela, de otra forma sería difícil de explicar la proliferación normativa tan característica en nuestro contexto

Frente a esta visión transparente y lineal, deberíamos ver las escuelas como construcciones sociales complejas con una cultura propia. Esta visión implicaría no sólo un mayor grado de realismo, sino la posibilidad de plantearse un trabajo organizativo y político desde una perspectiva emancipadora. Cuando hablamos de las escuelas como organizaciones

sociales complejas se quiere decir, en primer lugar que son organizaciones que encierran una gran opacidad y complejidad por las múltiples dimensiones que la recorren y por cantidad de relaciones que esas dimensiones establecen entre sí: 1. *Dimensión estructural*. *Estructura organizativa*: Roles y funciones (organigrama); unidades organizativas en que se agrupan esos roles y sus funciones; mecanismos de relación y conexión; distribución de espacios y materiales. *Estructura pedagógica*: planes, programas formales e informales. 2. *Dimensión relacional*: relaciones formales e informales que marcan el tono y clima general de la escuela, personales y micropolíticas. 3. *Dimensión de valores*: Individuales: Concepciones diferentes sobre el mundo y sobre la educación; el desarrollo de la enseñanza es valorativo. Valores organizativos: concepciones compartidas explícitas e implícitas. Valores conflictivos. 4. *El entorno como dimensión organizativa*: entorno general: toda la red de relaciones sociales, políticas, económicas y culturales de un momento histórico dado. Entorno específico: administración, burocracia educativa, organismos de apoyo, padres, grupos de presión comunitarios. 5. *Dimensión procesual*: Mecanismos y procedimientos que pone en marcha la organización para funcionar día a día: procesos de toma de decisiones, de establecimiento de metas, de desarrollo de planes... 6. *Dimensión cultural*. Es una dimensión envolvente de todas las demás: conjuntos de creencias, supuestos básicos, normas implícitas, sentimientos... Existen también subculturas que fragmentan la cultura organizativa.

Pero además en una visión no simplificadora ni alienante de la escuela deberíamos contemplar aspectos tales como que son organizaciones débilmente articuladas; funcionan como autocracias benevolentes; tienen historia; en ella conviven culturas profesionales diferentes y se generan culturas organizativas propias; se caracterizan por la incertidumbre y la ambigüedad. Además, las escuelas poseen estructuras y procesos micropolíticos invisibles. Es decir que están recorridas por luchas, tensiones, conflictos, negociaciones, coaliciones, grupos de intereses, pactos, relaciones de poder e influencia. «La lógica subyacente de las organizaciones obedece a dinámicas de inestabilidad y conflictividad, más que a dinámicas en la racionalidad y la estabilidad» (M^a T. González, 1992). Las escuelas son, a su vez, parte de estructuras y procesos de poder y legitimación social más amplios y se ven sacudidas por los embates externos a su propia y complicada vida interna. Sin una visión capaz de comprender todo este conjunto de características, el papel regenerador de la institución escolar es punto menos que imposible.

Necesariamente he de terminar de manera abrupta. Trabajar por la autonomía de los centros escolares es, como decía Giroux, comprender que «las escuelas son lugares políticos y culturales, lugares de acomodación y contestación, donde se dirimen intereses económicos y culturales, lugares en los que se relacionan conocimiento, poder y dominación» (Giroux, 1990).

Bibliografía

- ÁLVAREZ, Q. y ZABALZA BERAZA, M.A. (1989) La comunicación en las instituciones educativas, en Q. Martín Moreno (Ed.) *Organizaciones Educativas*. Madrid: U.N.E.D., 169-237.
- ANTUNEZ, S. (1993) *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: Horsori/I.C.E. de la Universidad de Barcelona.
- ANGULO RASCO, J.F. (1994) El gato por la liebre o la descentralización del sistema educativo español, *Cuadernos de Pedagogía*, 222 (febrero), 74-83.
- BALL, S. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- BATES, R. (1989) Burocracia, Educación y Democracia: hacia una Política de Participación, en R. Bates y col., *Práctica crítica de la Administración Educativa*. Valencia: Servei de Publicacions, Universitat de València, 190-205.
- BATES, R. y col. (1989) *Práctica crítica de la Administración Educativa*. Valencia: Servei de Publicacions, Universitat de València.
- BELTRAN LLAVADOR, F. (1994) Desregulación escolar, organización y curriculum, en Varios, *Volver a pensar la educación (Vol. II). Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid: Paideia/Morata, 152-170.
- BELTRAN LLAVADOR, F. y SAN MARTIN ALONSO, A. (1989) *Guía para el estudio organizativo de centros escolares*. Valencia. Nau Llibres.
- BOLIVAR BOTIA, A. (1993) Culturas profesionales en la enseñanza, *Cuadernos de Pedagogía*, 219 (nov.), 68-72.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (1994) Autonomía escolar en el desarrollo curricular: razones y problemas, A. Villa (Ed.) *Autonomía institucional de los centros educativos. Presupuestos, organización y estrategias*. Deusto: I.C.E. de la Universidad de Deusto.
- CASCANTE, C. (1995) Neoliberalismo y reformas educativas. Reflexiones para el desarrollo de teorías y prácticas educativas de izquierda, *Signos*, 15 42-61.
- CERI/OCDE (1983) Creatividad y organización interna del centro escolar (cap. 4), en *Organización creativa del ámbito escolar*. Madrid: Anaya/2 (informe original de 1975-76), pp. 66-89.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1993-94) La escuela como comunidad crítica al servicio de los valores de una sociedad democrática, *Kikiriki*, 31-32 (dic.-may.), 47-58.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1994a) *El equipo directivo como dinamizador pedagógico de una escuela cooperativa*. Murcia, VI Congreso Estatal de Cooperativas de Enseñanza, mayo.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1994b) El desarrollo del curriculum por los centros en España: Un balance todavía provisional pero necesario, *Revista de Educación*, 304 (mayo-agosto), 113-145.
- ESCUDERO, J.M. y GONZALEZ, M.T. (Eds.) (1994) *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1993) *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1994) La participación de padres y madres: El parto de los montes, *Cuadernos de Pedagogía*, 224 (abril), 68-69.
- FOISY, G. (1988) ¿Por qué no quieren participar los padres?, en Q. Martín-Moreno (Ed.) *Cuestiones sobre organización del entorno de aprendizaje*. Madrid: U.N.E.D., pp. 267-277.
- FULLAN, M. (1994) La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental, *Revista de Educación*, 304 (mayo-agosto), 147-161.
- GENTO, S. (1994) *Participación en la gestión educativa*. Madrid: Santillana.
- GIL VILLA, F. (1993) La participación democrática en los centros de enseñanza universitarios, *Revista de Educación*, 300 (enero-abril), 49-61.
- GONZALEZ GONZALEZ, M.T. (1988) *La escuela como organización: perspectivas teóricas actuales*. Murcia: documento fotocopiado.
- GONZALEZ GONZALEZ, M.T. (1992). Centros escolares y cambio educativo, en J. M. Escudero Muñoz y J. López Yañez (Coords.) *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo Ediciones, pp. 71-95.
- HANDY, C. (1988). *Understanding Voluntary Organizations*. London. Penguin Books.
- HARGREAVES, A. (1991) Cultures of Teaching: a focus for change, in A. Hargreaves y M. Fullan (Eds.) *Understanding Teacher Development*. New York/London: Teachers' College Press/Cassell, 216-240.
- HARGREAVES, A. (1994-95) Modificación de las culturas del trabajo de la enseñanza, *Kikiriki*, 35 (dic.-feb.), 49-61.

- MARCHESI, A. (1995) Los argumentos de la nueva ley, *Cuadernos de Pedagogía*, 237 (mayo), 74-75.
- MARRERO, J. (1995) La democracia escolar o el sueño de la razón pedagógica, *Cuadernos de Pedagogía*, 234 (marzo), 74-79.
- MARTÍN, L. (1995) Las razones del no, *Cuadernos de Pedagogía*, 237 (mayo), 76-77.
- MARTIN, W.B.W. (1975) The Negotiated Order of Teachers In Team Teaching Situations, *Sociology of Education*, 48 (spring), 202-222.
- MARTINEZ RODRIGUEZ, J.B. (1993) La participación democrática, piel de cordero de la domesticación, *Cuadernos de Pedagogía*, 214 (mayo), 61-62, 64, 66-67.
- McCORMICK, R. y JAMES, M. (1996) *Evaluación del currículum en los centros educativos*. Madrid: Morata.
- MEC (1994). *Centros Educativos y Calidad de Enseñanza*. Madrid: Centro de publicaciones del MEC.
- MUNN, P. (1993) Consejos Escolares, responsabilidad y control, *Revista de Educación*, 300 (enero-abril), 7-23.
- REVISTA DE EDUCACIÓN (1994) Monográfico *La escuela como centro de cambio*, 304 (mayo-agosto).
- RIZVI, F. (1989) In Defence of Organizational Democracy, in J. Smyth (Ed.) *Critical Perspectives on Educational Leadership*. London: The Falmer Press, pp. 205-234.
- RUDDUCK, J. (1994b) Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas, en J.F. Angulo y N. Blanco (Eds.) *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe, 385-393.
- SANFABIAN MAROTO, J.L. (1992) Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales, *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla: G.I.D. de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, 79-118.
- SANFABIAN MAROTO, J.L. (1994a) La participación, *Cuadernos de Pedagogía*, 222 (febrero), 18-21.
- SANFABIAN MAROTO, J.L. (1994b) La participación de padres y madres: Participar más y mejor, *Cuadernos de Pedagogía*, 224 (abril), 70-71.
- SAN MARTIN ALONSO, A. (1990) El compromiso de los Consejos, *Cuadernos de Pedagogía*, 187 (diciembre), 67-71.
- SAN MARTIN ALONSO, A. y BELTRAN LLAVADOR, F. (1994) Flexibilidad y cambio educativo, *Cuadernos de Pedagogía*, 222 (febrero), 14-17.
- SANTANA BONILLA, P.J. (1995) *Condiciones organizativas para el trabajo conjunto entre profesores*. Tesis Doctoral. La Laguna: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990) *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros educativos*. Madrid: Akal.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994a) La participación de padres y madres: El estado de la cuestión, *Cuadernos de Pedagogía*, 224 (abril), 66-67.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994b) El sistema de relaciones en la escuela, en *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe, pp. 75-101.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994d) Los consejos escolares de centro, plataforma de participación de la comunidad escolar, en *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe, pp. 177-196.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1995) Democracia escolar o el problema de la nieve frita, en Varios, *Volver a pensar la educación (Vol. I). Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid: Paideia/Morata, 128-141.
- SEMINARI PROJECTE DE CENTRES (1989) El papel de los diferentes sectores sociales, culturales y profesionales del entorno en el desarrollo del currículum, en *Un currículum para una escuela popular*. Valencia: MRP Escola d'Estiu del País Valencià, Comarques Centrals, 47-51.
- SIROTHNIK, K.A. (1994) La escuela como centro de cambio, *Revista de Educación*, 304 (mayo-agosto), 7-30.
- SMYTH, J. (1994) Una concepción 'pedagógica' y 'educativa' del liderazgo escolar, en J.M. Escudero y M.T. Gonzalez (Eds.) *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas, pp. 221-250.
- VARIOS (1993-94) Dossier "La educación en valores para una sociedad democrática participativa", *Kikiriki*, 31-32 (dic.-may.), 11-79.
- VARIOS (1994-95) Dossier "Neoliberalismo y educación", *Kikiriki*, 35 (dic.-feb.), 19-64.