



**ABRIR CAPÍTULO PRIMERO**

**CAPÍTULO SEGUNDO:**

**LA MUESTRA DE LA  
INVESTIGACIÓN**

**LAS ORGANIZACIONES  
DE EDUCACIÓN SOCIAL**



## ÍNDICE CAPÍTULO “ORGANIZACIONES DE EDUCACIÓN SOCIAL”

<b>XI.- Definición de organización</b> .....	317
A. Introducción .....	317
B. Definiciones de organización .....	317
1. Definiciones eficientistas .....	318
2. Definiciones humanistas .....	319
3. Definiciones interpretativo-simbólicas .....	320
4. Definiciones sociocríticas .....	322
5. Definición propia .....	325
C. Evolución del concepto de organización .....	326
1. Diferentes concepciones de Organización .....	326
2. Concepciones o modelos CLÁSICOS de la organización .....	328
a. Teoría científica, eficientista y racional .....	328
(1) Tendencias y autores .....	328
(2) Presupuestos teóricos .....	332
(a) Los objetivos .....	332
(b) Las estructuras .....	333
(c) El sistema relacional .....	334
(3) Aportaciones .....	334
(4) Críticas .....	335
b. Teoría de recursos humanos (1930-1950) .....	336
(1) Tendencias y autores .....	336
(2) Presupuestos teóricos .....	338
(a) Objetivos .....	338
(b) Las estructuras .....	338
(c) El sistema relacional .....	339
(3) Aportaciones .....	339
(4) Crítica .....	340
3. Concepciones, enfoques y teorías de la etapa de TRANSICION. Enfoques humanista, estructuralista y sistémico. (1960-1980) .....	341
a. Concepción, enfoque y teoría humanista .....	341
(1) Tendencias y autores .....	341
(2) Presupuestos teóricos .....	344
(a) Objetivos .....	344
(b) Estructuras .....	344
(c) Sistema relacional .....	344
(3) Aportaciones .....	345
(4) Críticas .....	346
b. Concepción, enfoque y teorías estructuralistas .....	347
(1) Tendencias y autores .....	347

(2) Presupuestos teóricos .....	349
(a) Objetivos .....	349
(b) Estructuras .....	349
(c) Sistema relacional .....	350
(3) Aportaciones .....	351
(4) Críticas .....	351
c. Concepción, enfoque y teorías sistémicas .....	352
(1) Tendencias y autores .....	353
(2) Presupuestos teóricos .....	355
(a) Objetivos .....	355
(b) Estructuras .....	356
(c) Sistemas relacional .....	356
(3) Aportaciones .....	356
(4) Críticas .....	357
4. Concepciones y teorías de la organización que configuran el panorama actual .....	358
a. Concepción y teorías fenomenológicas, culturales e interpretativo simbólicas .....	359
(1) Tendencias y Autores .....	361
(2) Presupuestos teóricos .....	364
(a) Objetivos .....	364
(b) Estructuras .....	364
(c) Sistema relacional .....	365
(3) Aportaciones .....	366
(4) Críticas .....	368
b. Concepción y teorías socio-políticas o críticas .....	369
(1) Tendencias y autores .....	371
(2) Presupuestos teóricos .....	378
(a) Objetivos .....	378
(b) Estructuras .....	379
(c) Sistema relacional .....	379
(3) Aportaciones .....	380
(4) Críticas .....	382
D. Las teorías de la organización aplicadas a la educación .....	383
1. La teoría clásica científica y eficientista de la organización aplicada a la educación (1950-1970) .....	385
2. Aplicación de la teoría de los recursos humanos a la organización educativa (1960-1980) .....	390
3. Aplicación de la teoría interpretativo simbólica a la organización escolar .....	392
4. La teoría sociocrítica y su aplicación a la organización educativa (1980-1990) .....	396
E. Posicionamiento personal en esta tesis: El concepto de organización y sus implicaciones .....	400

<b>XII. - Organizaciones de educación social</b> .....	417
A. Introducción .....	417
B. Educación social .....	418
C. Inadaptación social .....	427
1. Concepciones de la inadaptación social que se centran en el sujeto .....	430
2. Concepciones sobre la inadaptación social que se centran en la primacía del medio .....	433
3. Concepciones de la inadaptación social que se centran en la interacción del sujeto con el medio .....	439
4. Aproximación a una noción propia de la inadaptación .....	441
D. El fracaso escolar .....	450
1. Aspectos que patentizan el fracaso escolar .....	454
2. Causas más decisivas del fracaso escolar global .....	454
E. Necesidades educativas especiales: su delimitación e intervención .....	457
F. Modelos de organización e intervención en educación social (paradigmas de análisis e interpretación de las organizaciones de educación social). .....	464
1. Organizaciones de educación social de tipo eficientista .....	465
2. Organizaciones de educación social de tipo interpretativo-simbólico .....	467
3. Organizaciones de educación social de tipo sociocrítico .....	469
G. Conclusiones finales .....	487



## XI.- Definición de organización

### A. Introducción

Una vez definido el objeto de investigación, la cultura organizativa, habría que determinar la "población" a investigar: las organizaciones de educación social. Para ello primeramente voy a centrarme en la definición del concepto de organización educativa y posteriormente profundizaré en la especificidad de las instituciones de educación social, sus características y sus líneas de actuación diferenciadas y específicas.

Lógicamente, antes de adentrarnos en la definición de las características específicas de un tipo de organizaciones, las organizaciones de educación, habría que considerar qué entendemos por organización en general, cuáles son las teorías o marcos conceptuales desde los que actualmente se analizan, cómo se aplican estas teorías al marco de la organización educativa y cuál es mi posición al respecto, desde la cual voy a investigar estas organizaciones educativas.

En definitiva, entiendo que no se puede enfocar el tema de la evaluación de instituciones educativas desde la perspectiva organizacional sin delimitar previamente la perspectiva teórica desde la que se concibe la institución educativa como organización.

### B. Definiciones de organización

La organización constituye una realidad compleja, polifacética, que configura para el que se acerca a ella con el fin de analizarla una imagen a veces confusa, enigmática. Es válido plantearse por ello si es posible encontrar alguna guía que permita orientar su análisis.

Para ello conviene partir de algunas definiciones provistas por autores que responde a diversas corrientes. Todas describen un aspecto parcial del objeto, resaltando alguna dimensión o visión particular del mismo.

## **1. Definiciones eficientistas**

En las primeras definiciones del concepto de Organización de los tayloristas (Taylor, Fayol, Urwick, Gulick, Mooney y Weber) y los eficientistas (como Owens, en la Organización Educativa), e incluso los sistémicos (Katz y Kahn, Ciscar y Uría, Zabalza y Alvarez, entre otros) el objeto de estudio es la eficacia de los resultados. Se concibe la Organización como una empresa de producción o una factoría (Tyler, 1991). Aunque hay que diferenciar la aportación de los sistémicos al plantear un concepto más abierto y dinámico de la Organización como un sistema social abierto.

**Weber** (1922) define la organización como "un grupo corporativo", que es una "relación social que bien está cerrada hacia fuera, o bien limitada mediante reglas y disposiciones de admisión de personas ajenas. Este objetivo se logra gracias a que tales reglas y órdenes se llevan a la práctica a través de la actuación de los individuos específicos y de un grupo administrativo" (Muñoz Sedano y Román, 1989, 42).

**Etzioni**, en su trabajo sobre las organizaciones modernas (1970), desde una perspectiva estructuralista-eficientista, define la Organización como una unidad social construida o reconstruida para alcanzar fines específicos, centrándose en el estudio de la forma de estructurar los centros de poder, la división del trabajo, del poder, de las responsabilidades y los modelos de actuación para su promoción.

**Zerilli** (1985, 31), por su parte y después de hacer un análisis de variadas definiciones, habla de organización como "...combinación de los medios humanos y materiales disponibles, en función de la consecución de un fin, según un esquema preciso de dependencias e interrelaciones entre los distintos elementos que la constituyen".

**Urwick** (1961) define organización como una "determinación de las actividades necesarias para un determinado fin".

**Owens** (1979) entiende la organización "vista desde los actores que la constituyen y desde los roles que desempeñan en su funcionamiento y que sirven de orientación para los análisis de las conductas de los individuos que participan en el funcionamiento de la organización" (38).

**Katz y Khan** (1978, 1990), siguiendo el concepto de sistema abierto de **Bertalanffy** (1976), definen las organizaciones como un sistema energético de consumo-resultado utilizando el resultado como reactivación del sistema: "sistemas abiertos, pues el insumo de energías y la conversión del resultado en insumo energético adicional consisten en transacciones entre la organización y su medio ambiente" (25).

Desde la perspectiva sistémica **Ciscar y Uría** (1986) establecen tres características propias de toda organización que construyen una definición: "formaciones sociales articuladas, con una diferenciación interna de funciones; orientadas hacia fines y objetivos específicos; y configuradas racionalmente (con vistas a esos objetivos)" (59).

Desde esta misma perspectiva sistémica, pero abiertos a otros planteamientos más actuales, **Zabalza y Alvarez** (1989) consideran que "el aspecto institucional y organizativo de los centros no sólo es-actúa como contexto.... sino como texto (esto es, como objeto de estudio, como hecho social que hay que conocer para poder intervenir sobre él)" (170). Para estos autores hay dos dimensiones que deben ser objeto de estudio de la Organización: la formal (prescriptiva que denominan el organigrama) y la dinámica (real, viva, histórica, que se caracterizaría por los "juegos relacionales"). A esta segunda es a la que dan más importancia, sobre todo, a aspectos como son la comunicación, el clima y la cultura.

## **2. Definiciones humanistas**

Por su parte, la corriente de los **Recursos Humanos** (**Mayo, Barnard, Maslow, Weinert, Mc Gregor, Ouchi, Robbins**, etc.), aplicando la psicología a la Organización, busca el desarrollo de los recursos humanos para conseguir los resultados previstos con la mayor eficacia posible. Se concibe la Organización como instrumento de desarrollo (terapéutico) personal. El planteamiento común a todos ellos podríamos definirlo entendiendo la organización como unidad social rigurosamente coordinada, compuesta de dos o más personas, que funciona en forma relativamente constante para alcanzar una meta o conjunto de metas comunes.

**Weinert** (1987) definirá la organización como "un conjunto colectivo con límites relativamente fijos e identificables, con una ordenación normativa, con un sistema de autoridad jerárquico, con un sistema de miembros coordinado; este conjunto colectivo está formado por una base relativamente continua dentro de un entorno que le rodea y se dedica a acciones y actividades que normalmente tienden a una meta final u objetivo, o una serie de metas finales u objetivos" (41).

**Argyris** (1957, 1976) afirma que "una organización es una pluralidad de partes que se mantienen entre sí a través de su interrelación adaptándose al mismo tiempo al medio ambiente externo" (1961). Pero entiende que la Organización es incompatible con los fines de los individuos, puesto que ambos tienen su propio fin. De hecho, él definirá las organizaciones como "grandes estrategias individuales creadas para conseguir objetivos que requieren el esfuerzo de muchos". De ahí que se deban humanizar los organismos, desarrollando los objetivos de las mismas para que a través de ellos se puedan satisfacer las necesidades individuales de los miembros de la organización.

**Barnard** parte de que la organización es una clase de cooperación humana consciente, deliberada y orientada a la consecución de un fin. Es el primero que introduce el concepto de 'sistema' para explicar qué es una organización: "si las organizaciones son sistemas, se sigue que las características generales de los sistemas son las organizaciones (...). Podemos decir que un sistema es algo que tiene que ser considerado como un conjunto, porque cada parte está referida a todas las demás incluidas en él de manera significativa" (1968, 77). De este modo llega a los

conceptos de organización formal y organización informal. Por organización formal entiende "un sistema de actividades o fuerzas conscientemente coordinadas de dos o más personas" (1968, 81) hacia un propósito. Supone una situación concreta en la que se da cooperación y sus componentes constituyen varios sistemas diferentes (físicos, biológicos, psicológicos) pero lo que les unifica y relaciona es la organización" (1959, 93). La organización informal es el conjunto de contactos personales, de interacciones y de asociaciones que se dan en el seno de una organización (1968, 115).

**Mc Gregor** parte de un modelo de organización denominándolo teoría Y, cuyas dimensiones más características estarían marcadas por los siguientes aspectos: La administración debe ser responsable de la organización de los elementos de la empresa productiva (materiales, dinero, equipo, gente) en beneficio de los fines económicos. No obstante, la gente no es pasiva ante las necesidades de la organización. Es como es en función de las experiencias vividas en el seno de las organizaciones. Sin embargo, todo el potencial, la capacidad para asumir responsabilidades y la disposición para dirigir el comportamiento hacia metas de la organización, están latentes. La administración ha de ayudarles a desarrollar esos aspectos por ellos mismos. Como dice el propio **Mc Gregor** "la tarea esencial de la administración es adecuar las condiciones de la organización y los métodos de operación de suerte que la gente pueda alcanzar sus propias metas de la mejor manera, dirigiendo sus propios esfuerzos hacia los objetivos de la organización" (1979, 292).

**Ouchi** desde una perspectiva ya más relacionada con la concepción cultural o interpretativo simbólica, define la Organización como tipo Z caracterizada por una cultura y unos valores: estilo corporativo, respeto a libertad del personal, interdependencia, proceso democrático en el manejo de la información y en la toma de decisiones, la confianza, la autodirección, el autocontrol, cohesión del grupo por comunidad de creencias, preocupación por el bienestar de los miembros (**Martínez Mut**, 1986).

### **3. Definiciones interpretativo-simbólicas**

Desde la perspectiva de los interpretativo-simbólicos (**March, Simon, Olsen, Weick, Bolman y Deal**) el foco de atención de los análisis interpretativos no es tanto, la dimensión estructural y formal de la organización, sino las dimensiones implícitas, incluso inconscientes de la misma: el mundo de los significados y los símbolos que construyen los individuos dentro de la estructura formal es lo que en gran medida, determina el modo de ser y de funcionar de las organizaciones, de cada organización. La concepción de la organización es muy distinta a la perspectiva eficientista. Mejor de pensar la organización como una entidad con metas claras y consensuadas, que funciona con niveles altos de predictibilidad, los interpretativistas mantendrán que la organización es subjetivamente construida, sistemas de significados compartidos, socialmente construidos, que se desarrollan y sostienen a través de procesos simbólicos (**Smircich**, 1983). La organización no es pensada aquí como 'objeto' sino como 'artefacto'

cultural', como una realidad que se construye a medida que se desarrollan modos comunes de interpretar y comprender la experiencia organizativa.

**Greenfield** (1984) desarrolla esta noción de organización como artefacto cultural: "la idea de las organizaciones como realidades no-naturales, significa que están basadas en significados, en intenciones, en acciones y experiencias humanas. Las organizaciones son, por tanto, artefactos culturales; son sistemas de significado que sólo pueden comprender a través de la interpretación de significados" (150).

**Simon** considera que la organización "es el ámbito en el que el comportamiento humano trata de ser racional, aunque lo consiga sólo de una manera limitada" (1962, XXII). Es decir, para **Simon** las organizaciones desarrollan una racionalidad superior a la individual porque "estructuran el proceso de decisión de tal modo que aumentan los conocimientos, la habilidad y los requisitos técnicos necesarios para el logro de determinados fines" (**García Madariaga**, 1985, 134). En el prólogo de una de sus obras -*El comportamiento administrativo*- **Simon** explica la importancia de las organizaciones afirmando que "en nuestra sociedad, donde los hombres pasan la mayor parte de su vida adulta dentro de organizaciones, su medio ambiente suministra en gran parte la fuerza que moldea y desarrolla sus cualidades y hábitos personales" (1962, XXIII). A partir de aquí explica la relación entre el miembro de una organización y la organización misma: "la organización entrena y adoctrina a sus miembros. Pudiera llamarse a esto 'interiorización' de la influencia, porque inyecta en los sistemas nerviosos de los miembros de la organización los criterios de decisión que la organización desea emplear. El miembro de la organización adquiere conocimiento, habilidad e identificaciones o lealtades que le permiten tomar decisiones por sí mismo, tal como a la organización le agradaría que decidiese" (1962, 99). Entiende que toda organización tiene un modo de hacer, un estilo, una cultura que debe ser aprendida por sus miembros. La organización propone unos modelos que muestran a sus miembros cómo comportarse. Este autor advierte la existencia de estas 'costumbres' o 'modos de hacer' propios de cada organización.

**Morgan** (1990) utiliza las metáforas con el fin de conseguir la comprensión de las organizaciones en sus "significados, contradicciones y paradojas" (327). Plantea que el entendimiento de la Organización está siempre mediatizado por "imágenes e ideas escondidas, organizadas tal como imaginamos, y es posible imaginizar de muchas formas distintas" (331). Estas imágenes y metáforas son las que nos ayudan a interpretar y comprender una organización (forma de conocerlas) y de acuerdo con esas imágenes e interpretaciones a cambiarlas y a reconstruirlas.

Desde esta misma perspectiva **T. González** (1991; 1993) entiende que para entender una organización ha de recogerse "tanto sus dimensiones estructurales, personales, simbólicas, como las de corte más socio-estructural y socio-político" (1986, 124).

#### 4. Definiciones sociocríticas

Para los socio-políticos y críticos (**Selznick, Baldrige, Bacharach y Lawder, Hoyle, Bates, Foster, Ball, Watking, Tyler, etc.**), el objeto central de análisis de la Organización son las ideologías y los conflictos entre coaliciones de intereses, a qué grupo o personas beneficia un planteamiento u otro (aplicación de la Sociología y las Ciencias Políticas a la Organización). Lo cual va a convertir en eje de estudio también a lo que se desarrolla dentro de la organización: el sistema relacional, la comunicación, la participación, el conflicto y el poder. Las organizaciones se convierten en escenarios donde se desarrollan las micropolíticas, estrategias de lucha entre los grupos por alcanzar el poder y por conseguir, a través de él, repartirse los escasos recursos existentes. Los diferentes individuos y grupos tienen distintos intereses y recursos, y cada uno negocia con los otros miembros y coaliciones para influir en los objetivos y los temas de decisión. La estructura dinámica se convierte en el núcleo de este sistema relacional.

Para **Selznick**, antecedente de la línea sociocrítica, las organizaciones ciertamente son un producto de la racionalización: "un instrumento técnico que moviliza energías humanas y las dirige hacia los objetivos que fija el reglamento, siguiendo los procedimientos que también determina este reglamento" (1957, 5). Pero también son lugares de ideología y de conflicto: "llegan a ser el receptáculo de la ideología de un grupo" (1957, 22).

Para **Salaman** (1979) las organizaciones se caracterizan por "el mismo tipo de conflictos y luchas que existen en una sociedad más amplia. Dentro de los conflictos de las organizaciones, -y por lo tanto de la política- existen características rutinarias de la vida diaria" (50-51).

**Ball** (1989, 21), siguiendo las propuestas de **Barr-Greenfield** (1975, 65), entiende que no se da una abstracción llamada "*organización*", sino que una organización se compone y se construye a partir de las variadas percepciones de los individuos de lo que pueden, deberían o deben hacer al tratar con otros dentro de las circunstancias en que se hallan. Las teorías sistémicas de la organización, dominantes en la "ciencia organizativa", han concebido la organización como una estructura racional donde, aunque no se ignora totalmente el conflicto, "se lo considera, dentro de la lógica del paradigma, como aberrante y patológico. Se pone el énfasis en la solución o control del conflicto, tratándolo como si fuese una enfermedad que invade y deja tullido el cuerpo de la organización. (...) Son teorías propias de amos; contienen una concepción de la organización contemplada desde arriba, desde la posición de los que 'dominan'. (...) Son ideologías, legitimaciones de ciertas formas de organización" (**Ball**, 1989, 22). Frente a esta concepción, entiende este autor que las organizaciones educativas se definen por las siguientes características:

- ▶ Conjugar en su seno distintos tipos de *control*, al menos tres: jerárquico-oligárquico (el control ejercido desde la dirección y los poderes administrativos), profesional (control desarrollado dentro de la organización educativa como organización profesional) y democrático (el control desempeñado por los propios miembros de la organización, en especial los profesores). "Un análisis que se basa en una de estas tipificaciones con exclusión de las otras puede incurrir en deformaciones de la realidad. (...) Todo intento

de describir una organización escolar usando sólo una categoría de control conducirá inevitablemente a una deformación de la realidad. Esto no significa que las categorías analíticas existentes sean totalmente superfluas; pero tienden a pasar por alto y ocultar rasgos importantes de la organización escolar" (Ball, 1989, 26-28).

- ▶ Ausencia de consenso en torno a una *meta* o misión de la organización educativa. Este es un supuesto cuestionable, como afirman **Cyert y March** (1963, 18): "es sumamente difícil construir una teoría útil y eficaz de la toma de decisiones en la organización si insistimos en la coherencia interna en lo que concierne a las metas". A partir de la afirmación de **Silverman** (1971, 9) quien dice que "parece dudosa la legitimidad de concebir una organización como en posesión de una meta, excepto cuando hay un consenso entre los miembros de la organización sobre los propósitos de su interacción", **Ball** mantiene que este caso no se da en ninguna institución educativa. Tal como plantean numerosos autores, la "anarquía organizativa" (**Cohen, March y Olsen**, 1972) parece ser una constante en las organizaciones de educación: llámese "flojedad estructural" de **Bidwell** (1965, 978), "conexión vaga" de **Weick** (1976) o **Meyer y Rowan** (1978, 79) u "organización anárquica" de **Bell** (1980, 187). Efectivamente, como explicita el propio **Ball** (1989, 28-30), la estructura de las organizaciones educativas permite y reproduce la disensión y la diversidad de metas, donde hay una falta de coordinación entre las actividades y las metas, donde se dan múltiples intereses, ideologías y metas muy diversas, en la que las jurisdicciones que se solapan, se desarrollan complejos procesos de toma de decisiones, pervive ocasionalmente una ausencia de toda forma de control inmediato sobre las subunidades de la organización, exigencias y expectativas de públicos y organismos externos a menudo contradictorias, etc.
- ▶ Diversidad ideológica y de *intereses* que conlleva tensión y conflictos entre las distintas alianzas y coaliciones que configuran la organización (**Apple**, 1982, 15; **Shapiro**, 1982, 524; **Bennett y Wilkie** (1973, 464). "Por supuesto, no todas las decisiones tomadas por los directores o las escuelas son ideológicas, pero prácticamente todas las cuestiones relacionadas con la organización y la enseñanza de los alumnos, la estructura del currículum, las relaciones entre profesores y alumnos y las normas de la toma de decisiones en la institución tienen fuertes bases ideológicas. Esto significa que contienen las simientes de la disensión política y filosófica, y de la parcialidad." (**Ball**, 1989, 32). Al menos tres tipos básicos de intereses: creados (preocupaciones materiales de los profesores relacionadas con las condiciones de trabajo como las remuneraciones por su trabajo, su carrera y su promoción, los horarios, los materiales, los locales, etc.), ideológicos (concernen a cuestiones valorativas y de adhesión filosófica, como las ideas sobre la práctica y la organización) y personales (el sentido del yo o identidad declarada por, o a la que aspira, el profesor, como por ejemplo la clase de profesor que uno cree ser -educador, impartidor de conocimiento, tutor, etc.-).
- ▶ El conflicto como elemento constituyente e insoslayable de la dinámica organizativa de toda institución educativa. Esta perspectiva de conflicto, defendida por autores como **Cyert y March** (1963, 18), **Baldrige** (1971), **Collins** (1975, 295), **Boyd-Barett** (1976,

92), **March y Olsen** (1976), **Hannan** (1980, 6) o **Ball** (1989, 36), entiende las organizaciones educativas como "campos de lucha", divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros. No quiere esto decir que sólo haya conflictos. La vida en una organización educativa está dominada por lo más urgente e inmediato; en ella lo rutinario se sitúa dentro del "orden negociado" (**Strauss**, 1978; **Hannan**, 1980, 6), de la acción concertada. Los conflictos permanecen muchas veces implícitos y subterráneos, manifestándose cuando aparecen problemas o surgen acontecimientos especialmente significativos. Lo cierto es que no se puede analizar una organización educativa sin tener en cuenta y utilizar como categoría explicativa e interpretativa el conflicto. El conflicto entendido no siempre como algo destructivo, sino también en cuanto que motor del cambio y la innovación: "El conflicto puede ser, y a menudo es, muy saludable; o puede revitalizar un sistema que, de lo contrario, se estancaría" (**Baldrige**, 1971, 202). Por lo tanto, para **Ball** toda organización educativa está asentada sobre unas "bases conflictivas" (1989, 270).

Por tanto, podemos concluir el planteamiento de este autor (**Ball** 1989; 1991; 1993), diciendo que, siguiendo la línea de la sociología de la Organización de **Salaman, Hoyle, Giddens** o **Tyler**, "la organización puede verse correctamente como un caso de acción política. Las limitaciones, privaciones, frustraciones y presiones de la pertenencia a la organización ofrecen la base para las luchas, maniobras, regateos y alianzas a través de los que las colectividades y los grupos de interés compiten por obtener ventaja" (1991, 134). Pero entiende que "no sólo es necesario reconocer el control y el conflicto como las bases fundamentales y contradictorias de la vida organizativa; también debe tenerse en cuenta que ambas formas del proceso social consisten en actores individuales y grupos de actores que intentan imponer su deseo sobre los demás, o llevar más allá de sus intereses y preocupaciones que los demás. Conflicto y control no son meramente cualidades del funcionamiento organizativo sino efectos y resultados de planificaciones deliberadas e interacciones cara a cara. La política organizativa es, en la práctica, un proceso estratégico, material e interpersonal" (1991, 135).

**Schlemenson** (1990), desde una perspectiva socio-política en la que está muy presente el psicoanálisis, define la organización como "un sistema socio-técnico interpersonal deliberadamente creado para la realización de fines específicos configurados alrededor de un proyecto concreto, tendiente a satisfacer necesidades manifiestas y latentes de sus miembros y de una audiencia externa. Mantiene su cohesión y eficacia mediante un sistema de autoridad basado en la diferenciación de responsabilidades y en la capacidad, igualmente diferencial, de sus miembros. En su seno se despliega un conflicto social originado en la existencia de grupos significativos de poder en interacción dinámica que pugnan por realizar sus intereses sectoriales. Finalmente, la organización se halla inserta en un medio o contexto externo con el cual guarda una relación interdependiente significativa, contexto poblado por entidades diversas con las que interactúa, colabora y/o compete" (171).

**Tyler**, desde la perspectiva sociológica de la Organización, fundamentándose en las visiones de autores de la tradición estructuralista, como **Bernstein** y **Foucault**, aplica el concepto de organización al ámbito escolar. Entiende la escuela como una organización compleja, es decir,

un sistema ajustado de forma articulada, que es producto de la interacción social y en donde se realizan los principios de poder, control y comunicación más profundos. Por lo tanto, toda organización debe analizarse desde una perspectiva holística ubicándolas en el "seno de posturas teóricas que iluminen los presupuestos que se ocultan tras de ellas" (Tyler, 1991, 33).

Otro autor tan significativo para mí, como **Santos Guerra**, centra la atención de lo nuclear de las organizaciones en el entramado de relaciones y de ideologías que subyacen en toda organización, "las coaliciones, las estrategias, los intereses y el poder" (**Santos Guerra**, 1993, 439). Lo que va a configurar el sistema relacional de una organización y que es lo que la está dando auténtica vida, y movimiento.

Por su parte **Fernández Pérez** (1994), desde una perspectiva sistémica, pero de clara tendencia socio-crítica, siguiendo las aportaciones entre otros de **Sharp** y **Green** y la línea de **Freire** y **Giroux**, plantea que los analizadores claves de la organización serían el triángulo configurado por la comunicación, la participación y el poder, engarzados en su punto neurálgico que es el conflicto.

### 5. Definición propia

Después del repaso de diferentes definiciones sobre el concepto de organización voy a desarrollar a continuación mi propio posicionamiento, que se situaría dentro de una línea interpretativo-simbólica con una orientación sociocrítica.

Desde el posicionamiento en que vengo situándome a lo largo de esta tesis, entendiendo la organización como una cultura (desde la visión de cultura como metáfora crítica), definiría la Organización como un sistema sociocultural abierto, compuesto por individuos y grupos en conflicto (**Schlemenson**, 1990; **Ball**, 1989; **Fernández Pérez**, 1994), en constante construcción e interacción con el entorno socio-político y cultural. La Organización estaría configurada por subculturas que interactúan entre sí y con el entorno, creando una dinámica permanente. Está orientada a coordinar las fuerzas y actividades de sus miembros en orden a conseguir unos objetivos y fines determinados ideológicamente por los grupos que se van superponiendo en el poder (**Bates**, 1972). Dentro de ella, su funcionamiento exige la diferenciación interna de funciones (**Mayntz**, 1972), la especialización de tareas (**Argyris**, 1957), una ordenación normativa y un sistema de autoridad jerárquico (**Weinert**, 1987); lo cual lleva a la generación de un sistema de coaliciones entre los grupos y subculturas que la componen, en constante conflicto por conseguir el poder y acceder al control del reparto de recursos escasos (**Bacharach**, 1988). Y tiene una cierta continuidad en el tiempo (**Porter, Lawler y Hackmann**, 1975).

## C. Evolución del concepto de organización

Una vez expuesta mi propia definición de Organización, es importante buscar el significado de los conceptos que se han utilizado en la misma. Para ello me parece necesario utilizar, como anteriormente he hecho, la metodología de la construcción contextualizada (Domínguez, 1994) de este concepto como una técnica adecuada para la explicación y comprensión del mismo y de las dimensiones que lo configuran.

Por ello, a continuación voy a desarrollar el proceso de construcción del concepto de organización actual. Con ello trato de dar una visión panorámica de las aportaciones de diferentes autores, teorías, modelos y concepciones, de tal forma que me permita fundamentar y situar mi propia posición sobre el concepto de organización de educación social en la que se apoya esta tesis.

Analizaré cada una de las aportaciones, de acuerdo con las siguientes aspectos: origen y contexto en el que surge cada concepción; tendencias y autores más significativos; presupuestos teóricos que la definen: en cuanto a objetivos, estructura y sistema relacional; aportaciones más relevantes; y principales críticas que se les han hecho.

Finalmente, desarrollaré mi propia concepción sobre organización, a través de los indicadores con los que he analizado y descrito los presupuestos teóricos de cada una de las concepciones: los objetivos, las estructuras y el sistema relacional.

### 1. Diferentes concepciones de Organización

Hay muchas clasificaciones sobre las distintas aportaciones, concepciones y teorías desarrolladas por diferentes autores sobre el concepto de organización: Scott (1978; 1981), Owens (1979), Bolman y Deal (1984), Ciscar y Uría (1986), Gairín (1987), Borrel (1989), Muñoz Sedano y Román (1989), Lunenburg y Ornstein (1991), Greenfield (1993), Domínguez (1994), González (1995).

Pero hay tres que todos los autores tiene en cuenta: **la racional-eficientista, la interpretativo-simbólica o cultural y la sociopolítica o crítica**. Las otras tres más utilizadas, pero no por todos, ni con el mismo significado, son la de Recursos Humanos, la sistémica y la estructuralista. De ahí que a estas tres últimas les haya dado una categoría inferior al considerarlas de transición o que han ayudado a conformar algunas de las otras tres grandes categorías.

En función de una ordenación cronológica podríamos clasificar estas teorías en tres apartados: a) Las teorías clásicas (desde 1900 hasta 1960; b) Las teorías de transición (desde 1960 hasta 1980) y c) Las teorías actuales (desde 1980).

A partir de esta agrupación general, podemos encuadrar en ella los distintos enfoques. Sigo en esto la propuesta de **Domínguez** (1994).

Ciertamente, hay que tener en cuenta, como muy bien dice **Hoyle** (1986) y **Borrell** (1989) entre otros, que estas teorías no son compartimentos estancos, ni todos los autores tiene sólo unas ideas, sino que cada autor y cada teoría la podemos situar por su sesgo más significativo, lo cual nos facilita su ubicación para su comprensión y tener una idea sintética general, pero nunca una clasificación cerrada.

1) Las **teorías clásicas** de la organización (1900-1960):

a) La **concepción científico-racional o eficientista** (1900-1930), en la que hemos destacado las aportaciones de autores como Taylor, Fayol y Weber entre otros.

b) La **concepción de recursos humanos** (1930-1960), en la que hemos destacado a Parker Follet, Bernard, Maslow, y, sobre todo, a Mayo.

2) Las **teorías de transición** (1960-1980):

a) **Concepción humanista**, en la que hemos encuadrado a Argyris, Mc Gregor y Ouchi, entre otros.

b) **Concepción estructuralista**, en la que hemos encuadrado a Etzioni fundamentalmente.

c) **Concepción sistémica**, en la que hemos encuadrado a Bertalanffy, Katz y Kahn y Ciscar y Uría entre otros:

3) **Concepciones o modelos que configuran el actual panorama.**

a) **Concepción interpretativo-simbólica o cultural**, en la que hemos encuadrado a March, Olsen y Simon, Weick, Bolman y Deal Y González y Borrell, Ferrández y Gairín, entre otros.

b) **Concepción sociopolítica o crítica**, en la que hemos encuadrado a Bacharach, Baldrige, Hoyle, Bates, Ball y Santos, entre otros.

## **2. Concepciones o modelos CLÁSICOS de la organización**

Enfoques o teorías elaboradas como consecuencia de la aplicación de las ciencias empresariales y económicas a la organización (Taylor, Fayol, Weber y Mayo).

Dentro de esta concepción habría que definir dos enfoques, con una misma raíz, pero con consecuencias diferentes:

- la teoría científica, eficientista y racional
- la teoría de recursos humanos.

En el primero las organizaciones se conciben como instrumentos para conseguir objetivos prestándose atención, en consecuencia, a elementos que permitan conseguir la eficacia y la eficiencia en el ámbito interno. Se concibe así la organización como 'máquina': la dirección como motor del trabajador y el trabajador como pieza (**Taylor, Fayol, Urwick...**); y como 'burocracia' (**Weber**).

Con **Mayo** y su teoría de los recursos humanos, se enfatizan las relaciones informales en las organizaciones y los motivos no económicos de sus miembros. Pero esto se dirige también a conseguir una mayor efectividad productiva. La imagen organizativa que nos suscita este enfoque podríamos denominarlo como "grupo humano".

### **a. Teoría científica, eficientista y racional**

Esta tendencia ha sido denominada de múltiples maneras: funcionalista (**Putman, 1983** y **Foster, 1983**), tradicional (**Bates, 1985**), de mantenimiento (**Hoyle, 1985**), técnico-racional (**González, 1987; 1990**), científico-racional (**Gairín, 1987; 1992**), racional (**Borrell, 1989**), productiva (**Muñoz Sedano y Román**), clásica y conductual (**Lunenburg y Ornstein, 1991**), etc. Yo utilizo la mencionada en el título puesto que es la utilizada en sus trabajos por los autores más representativos de la misma.

#### *(1) Tendencias y autores*

#### **Frederick W. Taylor (1856-1915): la Organización Científica del Trabajo.**

Es el autor por el que comienzan todos los tratados de organización, cuando hablan del enfoque científico eficientista empresarial. Fue el clásico selfmademan americano de esa época,

que consigue ascender desde simple obrero a ingeniero jefe de la empresa, la Midvaes Steel Works. En 1903, publica su primera obra titulada *Shop Management* y en 1911 publica, su obra clásica de la organización empresarial, *Principios y métodos de la Administración científica*. Un año después (1912) publica *Testimony before the Special House Committee*. Es considerado el fundador de la teoría de la Administración científica.

En estas obras define los principios fundamentales de su teoría, entre los que podríamos destacar los siguientes:

a) Definición de la tarea a realizar por cada obrero hasta los más mínimos detalles (movimientos, métodos, tiempos, etc.).

b) Especialización de las funciones y las tareas a realizar por parte de cada una de las personas y las características físicas e intelectuales que deben poseer para realizarlas.

c) La división de funciones de cada obrero, según esta especialización, con el objetivo de optimizar tiempos, recursos y resultados (producción).

d) Utilizar los estímulos económicos para motivar al obrero para su especialización y productividad, penalizando al obrero que no cumple unos mínimos.

e) Definición y utilización de diferentes técnicas de lo que él llamaba la "administración científica": selección científica de los trabajadores (aptitud, rapidez, resistencia, coste); definición de tareas y tiempos a realizar, tareas de supervisión, fabricación en serie y estandarización, reglas de cálculo de tarifas diferenciales. Entre estas técnicas está la "estructura funcional" en la que sustituye al jefe por ocho especialistas uno por cada función.

Para Taylor el concepto "científico" es eminentemente positivista. Todo debe ser medido, todas las funciones descompuestas en tareas y cada una de estas tareas definidas en conductas, movimientos y tiempos de su realización, así como la productividad de los resultados de la misma. Es una visión conductista: leyes de estímulo-respuesta. La racionalización y el incentivo suponen una mayor productividad.

Entre los seguidores de Taylor habría que citar a **Gantt**, y el matrimonio **Gilbreth**, entre otros.

#### **H. Fayol (1841-1925): Teoría de la Administración -Management.**

**Fayol**, ingeniero como Taylor, en su obra también clásica *Administración industrial y general* (publicada en 1925 y traducida al castellano en 1961), define las siguientes funciones de una administración eficaz: planificación como previsión, organización, dirección, coordinación y control (1961, 53), centralizadas en la unidad de mando, que debe ser unipersonal, y desarrollar la comunicación con sus subordinados, utilizando mecanismo definidos, de carácter mecanicista.

En esta obra propone los llamados "catorce principios" de la Administración, como hipótesis de trabajo, algunos complementando los propuestos por Taylor: a) la división del trabajo y de las funciones; b) el principio de autoridad "el derecho a mandar y el poder de hacerse obedecer" (1961, 55), con la consiguiente responsabilidad y beneficios; c) La disciplina que debe configurar la norma básica de la Administración de una empresa; d) La unidad de mando, cada persona o trabajador debe tener un sólo jefe; e) esta unidad de mando debe estar relacionada con la unidad de dirección de un sólo programa para conseguir un sólo objetivo; f) subordinación de los intereses particulares al interés general; g) una remuneración que satisfaga al personal y a los mandos directivos y dueños de la empresa; h) la centralización como estructura de organización óptima de la empresa; i) la comunicación debe ser vertical y jerárquica, este es el concepto mecanicista de la comunicación que hemos descrito anteriormente como una de las bases de una buena administración; j) orden de los recursos físicos y humanos, cada cosa y cada persona en su sitio; h) La igualdad de las recompensas y beneficios por la labor realizada por cada uno, según su nivel de responsabilidad; i) la estabilidad del personal, sobre todo, la de los directivos; j) potenciar la iniciativa de los subordinados, dentro de la estructura piramidal y la jerarquía preestablecida; k) Crear la mayor unión posibles del personal de la empresa, asumiendo las normas y las jerarquías.

Entre los seguidores de esta tendencia, habría que citar, como los más significativos, a **Mooney y Reiley** (que desarrollaron los conceptos de organización, funcionalidad y jerarquía, y aportaron el principio de estructuración de una organización de línea y staff), **Koontz** y, sobre todo, a **Gulik y Urwick** (que aportaron tres nuevos principios a la administración eficaz: la integración del personal, la información y la presupuestación, eliminando el principio de control) y a **P. Drucker**, un autor clásico desde la década de los setenta hasta nuestros días.

Ha sido tan importante la aportación de estos autores, que creemos que es necesario describir los aspectos más importantes de la misma, siguiendo los trabajos de **Lussato** (1972), **Kliksberg** (1978) y **Muñoz Sedano y Román** (1989, 70): a) el beneficio como base del funcionamiento de toda empresa; b) el desarrollo y especificación de todas y cada una de las funciones administrativas. c) la aparición de la estructura de línea y Staff como intento de romper con la dicotomía del planteamiento entre **Taylor** (descentralización piramidal en ocho mandos) y **Fayol** (centralización unipersonal); d) descentralización de responsabilidades y poder en los departamentos, desarrollando dentro de la estructura piramidal o vertical, la estructura horizontal de los departamentos; e) el desarrollo de esta estructura potencia el funcionamiento por objetivos, ya que permite definir los objetivos concretos para su consecución por niveles y departamentos; f) la necesidad de intervenir los directores cuando un departamento o nivel de mando no funciona (principio de excepción); g) mayor diversidad de motivaciones para el obrero, no sólo de tipo económico, ampliándola a aspectos como la seguridad del empleo, mayor responsabilidad, promoción, etc.

### M. Weber (1864-1920): La racionalidad de la burocracia.

El contexto de este autor es la Alemania protestante de la Segunda Revolución Industrial de finales de siglo XIX y comienzo del siglo XX (del acero y de la química) y de la I Guerra Mundial. Otro elemento que le diferencia respecto a los otros autores, es su formación de sociólogo, lo cual le llevará a adentrarse en el funcionamiento interno y el comportamiento dentro de las organizaciones.

Busca un sistema objetivo y justo, no personalista y subjetivo, de recompensas en el funcionamiento de una empresa, que hiciera de este sistema un marco normativo de igualdad para todos y regulase el comportamiento dentro de una organización.

La burocracia como instrumento de organización surge con el fin de crear un sistema de funcionamiento en el cual todo este preestablecido y todos sepan cuales son las reglas de juego, aplicadas a todos por igual, sea cual fuese su origen social, su preparación o su puesto dentro de la empresa.

En función de esta filosofía él define la burocracia, en su trabajo *The teory of social and economic organization* (publicado en castellano en 1947), a través de las siguientes características:

- a) Funcionamiento a partir de normas y reglamentos exhaustivos, racionales, legales y escritos.
- b) División racional del trabajo con responsabilidades altamente diferenciadas y especializadas.
- c) Comunicación formal e impersonalidad en las relaciones.
- d) El poder de cada persona deriva del cargo que ocupa.
- e) Jerarquía piramidal no quedando ningún cargo sin control ni supervisión.
- f) Rutinas y procedimientos estandarizados.
- g) Admisión y promoción de los miembros basada en méritos y en la competencia técnica y no en preferencias personales.
- h) Separación entre la propiedad de los medios de trabajo y las personas que los utilizan.
- i) Profesionalización y dedicación exclusiva de los miembros.
- j) Sometimiento de todos los empleados a un sistema de vigilancia, control y sanciones.

Weber aporta el concepto de la "**racionalidad**" en el funcionamiento de una empresa a través de las normas y reglas estables y frente al capricho personal e irracional de los dueños o jefes de una empresa.

Entre los seguidores más relevantes tendríamos que citar a **Merton** con su obra *Social theory and social structure* (traducido: *Estructura básica y personalidad*) (1940), que pone de manifiesto, entre los efectos imprevistos de la excesiva formalización la reducción de las relaciones personales, la prioridad en el cumplimiento de las normas sobre el cumplimiento de los objetivos, la falta de creatividad, y en definitiva, un aumento de la rigidez de la organización.

Otro autor es **Selznick**, que incide en los efectos intergrupales provocados como consecuencia de la descentralización -creación de subunidades-. Los intereses de los grupos van desplazando a los objetivos de la organización, surgiendo de forma simultánea la conflictividad entre departamentos.

**Gouldner**, por su parte, se refiere especialmente a una disfunción en círculo vicioso. Los sistemas burocráticos conducen a cuotas bajas de productividad. La demanda de control para solucionar este problema se traduce en reglas generales e impersonales donde se especifican los comportamientos esperados y aquellos inadmisibles. Esto debilita las relaciones personales de autoridad, se relaja la tensión interpersonal directivo-subordinado, disminuyen los rendimientos a los niveles mínimos. La respuesta ante esta situación, será un aumento de la intensidad de supervisión, por lo que aumenta el nivel de tensión en las relaciones directivo-subordinado.

Reseño, a modo de referencia solamente, dentro de esta tendencia a **Dubui, Blau**, etc.

Algunos autores como **Clark** (1985) citan como continuadores, que él denomina "neo-ortodoxos", a algunos otros autores como **Getzels y Guba, Weick, Cohen, March y Olsen** (punto de partida en algunos casos de los estructuralistas y de los interpretativos simbólicos).

## (2) *Presupuestos teóricos*

He estructurado este apartado en función de los tres elementos que, siguiendo a **Gairín** (1987; 1990), configuran toda organización: los objetivos, las estructuras y el sistema relacional.

### (A) LOS OBJETIVOS

Los objetivos son definidos en términos cuantitativos de conductas observables y medibles. Son el centro del funcionamiento de toda organización, aquello que se quiere conseguir, y que moviliza a toda la organización y a todos sus componentes para alcanzarlos. Se convierten

así en los resultados, los cuales son, a su vez, indicadores de la efectividad y eficacia de la organización.

Los objetivos van a ser definidos unilateralmente, e incluso unipersonalmente, por parte de la institución o el poder. De ahí que les llamemos objetivos **institucionales**, puesto que se dan sin la colaboración, participación, y por lo tanto, la asunción por parte de los otros miembros de la organización de los mismos. De esta forma los objetivos se convierten en órdenes que hay que cumplir por encima de todo, y de su cumplimiento depende la valoración que obtiene el trabajador dentro de la organización.

Como consecuencia de ello el eje de la organización va a ser la planificación de la misma, en la cual, teniendo en cuenta los objetivos, se definen las estructuras, los procesos a realizar, las fases y tiempo de realización, las funciones y tareas y los resultados esperados (en cantidad, tiempo y costes). El proceso de producción es sólo un instrumento para conseguir a través de los resultados, los objetivos prefijados.

Todos los demás intereses personales, grupales, etc, que no sean los de la institución, personalizados en las decisiones y ordenes de las altas jerarquías no tiene importancia, o cuando aparecen (retribuciones económicas, mejoras de promoción, etc.) es porque se piensan utilizar como incentivos para conseguir los objetivos institucionales de la planificación.

## (B) LAS ESTRUCTURAS

Los procesos y las estructuras son sólo instrumentos para alcanzar los objetivos. De esta forma, las estructuras más utilizadas son las **verticales**, de **carácter piramidal, jerárquicas (de poder) y funcionales**, que favorecerán la división de funciones y la especialización. Aunque posteriormente se irán completando con la departamentalización propuesta por **Fayol** y la aparición de **estructuras horizontales**, y la propuestas de **estructuras de staff y línea** para expertos de **Mooney y Reiley**.

Por otra parte, como consecuencia del planteamiento de que en toda organización todo se puede prever y se tiene que observar y medir, las estructuras se definirán en términos de funciones y conductas (tareas a realizar por los miembros de una organización), de ahí su carácter **formal**. Las otras estructuras informales (grupos de amigos, de trabajo, de presión), no son aceptadas como tales o se las considera distorsiones para el funcionamiento eficiente de la organización.

En este modelo al definir las estructuras en términos de funciones y tareas medibles y observables las convierte en un instrumento valiosísimo de medida y control de la eficacia de sus miembros por parte de los directivos.

### (C) EL SISTEMA RELACIONAL

Esta configuración de estructuras, predominantemente verticales y piramidales, potencian una estructura de **poder muy jerarquizado, de carácter unipersonal**, que a través de la planificación y el funcionamiento de las estructuras tiene sus mejores instrumentos de control y consolidación del mismo.

El poder también está definido en términos de funciones tareas, pautando comportamientos y conductas concretas a realizar en cada momento y con cada problema a resolver (funciones y competencias de un directivo). Ser directivos para esta concepción es simplemente un aprendizaje de conductas y su realización de forma aceptable.

La comunicación y la participación se ve reducida a su mínima expresión, a través de la **comunicación vertical descendente y la burocracia**, orientada a definir en términos de eficacia (conductas y responsabilidades) lo que se espera de cada miembro (funciones y tareas). Lo cual reduce al mínimo los intermediarios, rumores, y distorsiones en la comunicación y da estabilidad y seguridad a la organización y a los miembros de ella puesto que no hay ambigüedad en las definiciones de lo que se espera de ellos.

Los miembros de una organización no tienen otra función que la de cumplir eficazmente con las normas que les transmiten a través de este tipo de **comunicación descende** (de los directivos a los subordinados), reduciendo la **participación a la información** y reciclaje de las mismas, en términos de refuerzo o aclaración, como una participación de tipo "racional y eficientista".

El **conflicto** es considerado como una **disfunción** del funcionamiento de una organización, que sólo aparece cuando se aplica mal la planificación y no se desarrollan las funciones y tareas como se habían planificado, sin conseguirse los resultados esperados.

La **cultura** de la organización para esta concepción no existe o es un elemento insuficientemente relevante para ser tenido en cuenta.

La **evaluación** del funcionamiento de la organización se hace desde el poder. La evaluación sirve para **controlar** y saber si se han conseguido los objetivos prefijados a través de los resultados, y con ello definir la eficacia de todo el sistema y de su funcionamiento.

### (3) Aportaciones

Siguiendo a diferentes autores como **Chiavenato** (1981), **Ogawa** (1985), **Morgan** (1986; 1990), **González** (1987; 1989; 1990), **Gairín** (1987,1992), **Borrell** (1989), **Muñoz Sedano** y

**Román Pérez (1989)** y **Lunenburg y Ornstein (1991)**, entre otros, podemos destacar las siguientes aportaciones:

a) Hacer de la organización una ciencia, lo que hasta esos momentos sólo habían sido intuiciones y juicios de valor.

b) Definición de las funciones básicas de la dirección, administración y gestión de una organización: planificación, organización, dirección, coordinación, control, información, integración del personal, gestión presupuestaria, entre otros.

c) Desarrollo de técnicas para hacer más eficaces estas funciones (formas de desarrollarlos, incentivos, etc.).

d) Desarrollo de las normas, estructuras y técnicas "formales" para la regulación del comportamiento organizacional y la comunicación dentro de una organización, definidas por todo el movimiento de la racionalidad burocrática.

e) La definición de los términos de racionalidad, eficacia y cientifismo aplicada a la definición de objetivos, tipos de planificación, estructuras, funciones y tareas y resultados, que todavía siguen siendo aportaciones no superadas, en muchos casos, en la teoría de la Organización.

Otra de las consecuencias de esta escuela es su influencia en la corriente estructuralista de autores como **Etzioni** y **Hoy y Miskel**, que veremos más adelante y en la configuración del actual paradigma interpretativo-simbólico con autores como **Weick**, **Olson** y **March**, entre otros, o aportaciones muy primitivas, pero no por ello menos significativas, como la de **Selznick** para los sociopolíticos o críticos.

#### (4) Críticas

Siguiendo a diferentes autores como **March y Simon (1961)**, especialmente el trabajo de **Calahan** y su trabajo *Education and The cult of Eficency* (1962), **Klinksberg (1971; 1978)**, **Gimeno (1982)**, **González (1987; 1990)**, **Muñoz Sedano y Román (1989)**, **Borrell (1989)**, **San Fabian (1990)**, **Lunenburg y Ornstein (1991)** y **Greenfield (1993)** entre otros, las principales críticas a esta concepción serían las siguientes:

a) La consideración y utilización de las personas como una máquina más o un recurso de producción.

b) Excesiva obsesión por los resultados, la rentabilidad económica y eficiencia funcional de una organización, definiéndola, casi exclusivamente como una máquina de producción.

c) Olvida aspectos importantes como son las relaciones personales, la comunicación y la participación de los miembros de una organización.

d) División demasiado jeraquizada del trabajo y de las funciones de la organización y de sus miembros como una empresa (dirigentes y productores, proletariado), con el desarrollo de estructuras formales y verticales estables y cerradas.

e) Excesiva especialización del trabajo, que no sólo produce grupos estancos, sino también produce, a través de la rutinización del mismo, la incapacitación para otras funciones (como toma de decisiones) por parte de diferentes miembros, creando una cultura de aceptación de la reproducción de las clases sociales y del status socioeconómico. Cada persona sirve para un trabajo para toda su vida, sin tener en cuenta todas sus capacidades y el desarrollo de las mismas.

f) No tienen en cuenta el contexto de la organización, sus características y especificidades, la cultura en la que está inscrita.

### **b. Teoría de recursos humanos (1930-1950)**

Algunos autores sitúan estas teorías entre los años 1930 y 1950 (Ciscar y Uria, 1986; González, 1987; 1990; 1992, Gairín, 1987; 1992, Borrell, 1989, Lunnenburg y Ornstein, 1991) dentro de las teorías clásicas de la organización.

La aparición de estas teorías hay que relacionarlas con la crisis del 29 en Estados Unidos y la nueva política económica del New Deal, que se puso en marcha en este país a partir de 1930.

El punto de partida para la comprensión de esta teoría se halla en el conflicto entre las expectativas suscitadas por la aplicación a la realidad de las teorías eficientistas y las limitaciones que dichas teorías encerraban. Las inadecuaciones e insuficiencias que se detectaron condujeron a intentos de superarlas.

Este movimiento significa un giro copernicano respecto a enfoque de la investigación de la Organización. Si el anterior enfoque se centraba en las ciencias empresariales y económicas, este enfoque va a centrarse más en las ciencias sociales, sobre todo, la psicología y la sociología y el análisis del grupo humano, sus relaciones, comunicación, sus expectativas y sus motivaciones (Chiavenato, 1981, 170).

#### *(1) Tendencias y autores*

Entre los diferentes autores hay uno que por sus planteamientos y cronología lo podemos considerar como el padre y creador de este enfoque dentro de las teorías clásicas: **Elton Mayo**,

aunque hay autores anteriores como **Parker Follet** (1920), antecedente de las teorías de las contingencias, con su estudio psicosocial sobre la coordinación y la importancia de la persona sobre las estructuras y los objetivos, **Barnard** (1938), que trabajó sobre las funciones del ejecutivo y las diferencias dentro de una organización entre las estructuras formales e informales (teoría de sistemas sociales, roles y comunicación y la zona de la indiferencia, entre otros), **Roethlisberg y Dickson** (1939) o el mismo **Parson** (1939; 1966), que enlaza con autores que los incluiré en el modelo humanista (**McGregor, Argyris, etc.**)

**George Elton Mayo (1880-1949)**, profesor australiano de lógica, filosofía y ética, inicia en 1926 una serie de investigaciones, siendo por aquel entonces jefe de Departamento de Investigaciones industriales de la Universidad de Harvard, partiendo del hecho de que uno de los principales problemas directivos es el logro de la cooperación. La primera investigación la desarrolla en una fábrica textil de Filadelfia, aquejada de problemas de productividad. **Mayo** encuentra una veta hasta entonces ignorada: el grupo como condicionador, positivo o negativo, de lo que a nivel individual ocurre, y como potenciador máximo de las medidas que el empresario puede tomar al respecto. En la segunda investigación llevada a cabo en la fábrica de la Western Electric Company en Hawthorne (1924-1927), constata por qué a pesar de aplicar medidas para mejorar la moral y la productividad, a penas se habían obtenido resultados apreciables. En la quinta fase del experimento -la más famosa- centrada en un departamento, tomó un nuevo enfoque sugerido por un hallazgo anterior: la importancia capital del grupo de trabajo (informal) en todo lo referente a niveles de productividad, con un funcionamiento al margen de los topes oficiales y de los incentivos formales.

En su trabajo *The Social Problems of an Industrial Civilization*, publicado en 1945, expone las conclusiones principales a las que llegó después de diferentes investigaciones:

a) El trabajo es fundamentalmente una actividad de un grupo más que de un individuo por sí mismo. El trabajador aislado, el que contra su voluntad forma parte de un grupo o es considerado en situación de inferioridad, es el que parte de un grupo o es considerado en situación de inferioridad, es el que presenta mayores índices de rotación, absentismo y menor contribución a la tarea organizacional.

b) En la determinación de las tasas de rendimiento y de moral en el trabajo, mucho más importante que las mismas condiciones físicas en que se realizan las tareas -hipótesis de las teorías clásicas- lo es la necesidad de reconocimiento, de seguridad y la conciencia de pertenecer a un grupo.

c) Ahora bien, la cohesión y el nivel de colaboración dentro de los grupos informales de trabajo no se produce por casualidad o de una manera automática. Los grupos han de ser planificados y estructurados de antemano, de forma que un mínimo control posterior permita y favorezca dicha cohesión y solidaridad.

En resumen, para potenciar tanto el rendimiento como la moral del trabajador, el paso esencial consiste en constituir un grupo de trabajo en el que su nivel de participación sea óptimo. En el ambiente de trabajo, los grupos pequeños constituyen el clima más favorable para que los trabajadores desarrollen con satisfacción su trabajo contribuyendo a satisfacer una necesidad personal: la del relacionarse con los demás.

Otros autores, que han aportado nuevos aspectos relevantes a este campo, desde la perspectiva de este enfoque, serían: **Maslow** (1943) con los cinco tipos de necesidades de un individuo (fisiológica, seguridad, sociales, de consideración y estima y de autorealización), **Krech y Crutchfield** (1948) con las catorce funciones del liderazgo (planificación, ejecución, pericia, dirección, representación externa del grupo, disciplina interna del grupo, arbitraje, sustitución de responsabilidades individuales, ideología, paternidad, ejemplaridad, expiación de culpas grupales, remuneración y castigos y política grupal), que son bastante paradigmáticas respecto a la filosofía y el talante de este enfoque.

## (2) Presupuestos teóricos

### (A) OBJETIVOS

Las personas son **los recursos (humanos)** más importantes para una organización, por lo que prioriza el **desarrollo** de las necesidades de los integrantes de la organización como principal objetivo de la misma como organización. Sin embargo este objetivo prioritario tiene un fin último que es el de aumentar los resultados y la **producción-beneficios** de la misma (mientras más a gusto estén los trabajadores y mejor clima haya, más producirán), lo cual le asemeja a la corriente eficientista.

Pasan a primer lugar los **objetivos informales**, como la motivación, las necesidades y las expectativas de sus miembros.

### (B) LAS ESTRUCTURAS

Las **normas sociales** van a ser las que regulen la vida y el funcionamiento de la empresa como organización. Estas normas sociales y los objetivos informales potencian la importancia de las estructuras paralelas a las **formales**, las **informales**, que buscan configurar una red de pequeños grupos de personas que creen entre ellos una serie de empatías y amistades, dentro y fuera del trabajo, lo cual les va a ligar de forma más eficaz que su relación dentro de la empresa o con sus jefes, y les permitirá trabajar y producir más a gusto y por lo tanto en mayor cantidad.

### (C) EL SISTEMA RELACIONAL

Esta red de pequeños grupos de carácter informal, se pueden convertir en grupos de presión y en una auténtica oposición, aglutinadas por un líder. El **poder** se convierte en una estructura de tipo **paternalista**, que potencia las relaciones interpersonales y la solución de las necesidades de los miembros de la organización, de cara a una mejor y más eficaz productividad.

La **comunicación** que potencia esta concepción basada en esas relaciones y estructuras informales son las de **flujo lateral**, de carácter informal dentro de los pequeños grupos y entre los miembros de estos pequeños grupos, aunque dentro de una comunicación con la estructura jerárquica que sigue siendo de flujo **vertical descendente**.

La **participación** se desarrolla **plenamente** (toma de decisiones compartida y democrática) en los **pequeños grupos**, pero de forma inexistente en el gran grupo o la empresa como organización, que sigue teniendo carácter **eficientista** de arriba a abajo. Todo ello genera una serie de **rumores, distorsiones**, que unen frente al poder y la jerarquía a los pequeños grupos, potenciando los conflictos y las situaciones de confusión dentro de empresa como organización. El **conflicto** es una **distorsión** o disfunción de las **normas sociales** dentro de la organización.

El clima que se genera con este tipo de dinámica informal repercute en una mejora de las relaciones sociales y emotivas y del **clima percibido** dentro de ella, pero sólo dentro de los pequeños grupos. En la dinámica exterior el clima sigue siendo el que genera un sistema de funcionamiento efficientista, más **ideal** que real.

La **cultura** es una variable externa que influye en la organización y que la aportan sus componentes. Esto hace que predomine también una doble configuración: la de los pequeños grupos, que es está marcada por la influencia de una cultura **participativa**, de relaciones **abiertas** y con dinámica de funcionamiento estable y la exterior que sigue sin ser participativa, tremendamente **jerarquizada** y cerrada y estable (estancada).

La **evaluación** es una evaluación, basada fundamentalmente en la **responsabilidad** dentro del pequeño grupo, pero dentro de un **control** general que exige eficacia en la producción y los resultados.

Esta dicotomía en esta concepción es la que determina su misma esencia.

### (3) Aportaciones

Entre las aportaciones más relevantes de esta escuela, teniendo en cuenta a autores como **Patterson** (1986), **Morgan** (1986; 1990), **González** (1987; 1989; 1990), **Gairín** (1987,1992), **Borrell** (1989), **Muñoz Sedano y Román** (1989) y **Lunenburg y Ornstein** (1991), **Tyler** (1991) y **Greenfield** (1993), habría que subrayar las siguientes:

- a) El cambio de paradigma que supone: el paso del 'homo oeconomicus' al hombre social.
- b) La aplicación de la psicología y la psicología social por primera vez a las organizaciones, aunque sean de tipo empresarial. De ahí la importancia de las motivaciones, necesidades y expectativas de los individuos en el funcionamiento y desarrollo de una organización.
- c) La importancia de las relaciones y las comunicaciones personales e informales de los individuos y de los grupos, que se configuran dentro de una organización.
- d) La importancia de los métodos participativos para la gestión administrativa (motivación, comunicación, participación, liderazgo, dinámica de grupos, etc.).
- e) En definitiva toda esta investigación demostró la importancia del individuo dentro de una organización y que el nivel de satisfacción de los individuos dentro de una organización es uno de los factores claves para el buen desarrollo y funcionamiento de la misma.

#### (4) Crítica

Entre las principales críticas que se puede hacer a este movimiento, siguiendo diferentes autores como **Patterson** (1986), **Morgan** (1986; 1990), **González** (1987; 1989; 1990), **Gairín** (1987; 1992), **Borrell** (1989), **Muñoz Sedano y Román** (1989), **Lunenburg y Ornstein** (1991), **Tyler** (1991) y **Greenfield** (1993), podemos resaltar las siguientes:

a) Todas las investigaciones en los últimos tiempos han dejado perfectamente establecido el principio de la secuencia temporal de la satisfacción de necesidades en el trabajo. Sólo cuando las necesidades de tipo físico han sido satisfechas, empiezan a jugar su papel las necesidades de tipo social. Las relaciones sociales bien cuidadas no pueden reemplazar nunca a la satisfacción de la necesidad de dinero. Hay en la base de esta exageración de **Mayo** una presunción difícil de mantener: que la conducta del trabajador es predominantemente emotiva y que sólo la conducta del directivo es eminentemente lógica.

b) Lo que le preocupa a esta tendencia no es el trabajador. Las investigaciones de **Mayo** buscan mejorar el rendimiento. Es esquema simplista de motivación burro-zanahoria sigue vigente. Lo único que cambia es el tipo de zanahoria: "las necesidades sociales". El burro sigue siendo el mismo: el trabajador. Y también el que pone la zanahoria: el directivo.

c) La descentralización del mando a través de los líderes democráticos y los grupos informales como solución para el desarrollo de las organizaciones, sin tener en cuenta el subjetivismo, el clientelismo, etc., y que las normas y las reglas definidas por un grupo informal pueden ser más arbitrarias y coercitivas, que las reglas formales preestablecidas de una organización.

d) Algunos autores (Scott, 1981; Borrell, 1989; González, 1990, Gairin, 1992) no reconocen su aportación como paradigma, concepción o teoría, sino como una tendencia dentro de la escuela clásica científica o eficientista, por su interés en la producción de la empresa.

### **3. Concepciones, enfoques y teorías de la etapa de TRANSICION. Enfoques humanista, estructuralista y sistémico. (1960-1980)**

He incluido este apartado, como un apartado intermedio, para desarrollar una serie de concepciones, enfoques y autores, que no configuran el panorama actual epistemológico de la materia, pero que ayudaron a configurar las actuales concepciones y paradigmas, y sin las cuales no podríamos entender el concepto actual de la Organización Educativa.

No sólo por esto los he llamado de transición, sino también porque aparecen, cronológicamente hablando, en ese período de transición comprendido entre los años sesenta (el declive de las teorías clásicas) y los años ochenta (aparición de los actuales paradigmas).

Las tres concepciones que voy a tratar en este apartado, por este orden, serán: **la humanista, la estructuralista y la sistémica.**

#### **a. Concepción, enfoque y teoría humanista**

Esta concepción ha tenido durante la década de los setenta una influencia tan importante como lo fue el paradigma científico, racional-positivista del conductismo, precisamente como contraposición filosófica y posicionamiento teórico y político de acción progresista y de cambio frente a éste.

Heredero de la teoría clásica de los naturalistas y de los autores de la tendencia de recursos humanos, este grupo de autores que voy a desarrollar también le dan la máxima importancia a la persona dentro de la Organización, pero la gran diferencia es que si para los primeros esto era un medio para aumentar la producción, para los humanistas **la organización tiene que tener como fin el desarrollo de la personalidad de los individuos que la integran**, teniendo en cuenta el ambiente de las relaciones y el entorno en el que se desarrolla.

#### *(1) Tendencias y autores*

**Ch. Argyris (1957;64; 1964;79; 1971;76)**, profesor de Ciencias Administrativas de la Universidad de Yale.

Sus obras fundamentales son: *Personality and organization* de 1957 (traducida al castellano en 1964), la publicada en 1964 *Integrating the industrial and the organization* (traducida al castellano en 1979) y la de 1971 *Management and organizational development* (traducida al castellano en 1976).

**Argyris** entiende que es necesario buscar una relación armónica entre el desarrollo del individuo y el de la organización.

Secuencia en siete fases el desarrollo del individuo, tomando como punto de referencia los planteamientos y los estadios de necesidades de Maslow. Pero considera la autoestima y el conocimiento de sí mismo como el desarrollo de la adultez sana de un individuo. Pues bien, el objetivo de toda organización debe ser que cada individuo consiga la autoestima y el conocimiento de sí mismo, y esto sólo se consigue cuando el individuo refuerza su personalidad, a través del éxito y la valoración positiva de los demás, experimentando la autoresponsabilidad, el autocontrol, el compromiso para conseguir los objetivos y el desarrollo de sus capacidades primordiales en el desempeño de su actividad laboral (1964, 43).

Pero la realidad es otra. La organización con sus planteamientos por objetivos rígidos, los controles sobre los resultados y las estructuras formales provoca en los individuos tensiones, angustias y frustraciones, etc. Esto hace que el individuo sienta como la organización le dificulta su desarrollo personal y su nivel de satisfacción y autoestima positiva, provocando el absentismo, la apatía, la agresividad, la insatisfacción, y la creación de grupos divergentes y de presión, entre otras consecuencias.

Como alternativa a todo ello **Argyris** propone la "organización participativa u orgánica" (194). En ella las decisiones, premios y castigos se tienen que tomar en todos los niveles, debe plantearse la cooperación dentro de la empresa y exigir altos niveles de competencia, responsabilidad y de compromiso personal con la empresa, consiguiendo el status dentro de la organización en función de estos indicadores. El trabajador es una persona madura y como tal ha de ser tratado, y no mediante el control como los modelos eficientistas.

El segundo autor clave en este enfoque sería **D. M. McGregor (1960;69)**, profesor en la Universidad de New York de psicología empresarial.

Toma como punto de partida los trabajos de **Maslow** y su jerarquía de escala de necesidades, en su trabajo *The human side of enterprise* (1960) (traducido al castellano en 1969), en el que explica su famosa Teoría Y contraponiéndola a la teoría X, que es la teoría clásica racional eficientista de la organización.

En la Teoría X la persona debe ser obligada a trabajar y debe ser controlada y dirigida para producir. Sin embargo en la Teoría Y, se debe potenciar a la persona para la satisfacción de sus necesidades vitales a través del autocontrol, la responsabilidad, la motivación y la creatividad por

la labor que desempeña. De esta forma se conseguirá una mayor participación responsable por parte de los individuos de una organización.

En esta misma línea se podían citar los trabajos de **Herzberg** (1969; 1976) que define dos factores de satisfacción y bienestar: el factor higiénico y las moticiones (en este apartado sitúa la responsabilidad, la promoción, el desarrollo personal, etc.). O el trabajo de **Vroom** (1964) sobre expectativas de las personas en la organización. También podemos citar a **Mc Gregor**, que al trabajar sobre el liderazgo, dentro de esta concepción, desarrolló un campo de investigación, que fue muy prolijo durante esta década.

Dentro del campo del liderazgo habría tres grandes líneas teóricas (**Borrell**, 1989): la de los rasgos, la de los estilos y la teoría de las contingencias.

En la línea de las teorías de los rasgos estarían los trabajos de **Etzioni y Parsons** (1961), basado en las necesidades básicas.

Dentro del segundo grupo se podrían citar las aportaciones, ya clásica, de "estilos de liderazgo" de **Lewin, Lippit y White** (1986) (desarrollada en base a las catorce funciones de **Krench y Crutchfield** de 1948), y las de **Blake y Mouton** (1964) con una rejilla clasificadora de los estilos de comportamiento directivo, completada con el trabajo de **Reddin** (1970) y su propuesta de ocho estilos directivos.

Y, por último, las teorías de contingencia (las cuales afirman que no hay nada absoluto en las organizaciones, todo depende, todo es relativo, de ahí su denominación) entre las que habría que citar los trabajos de **Fiedler** (1956; 1967) que relaciona los estilos directivos con determinados tipos de situaciones (relaciones personales, tareas y poder), llegando a la conclusión de que hay para cada situación un estilo de liderazgo. Los trabajos de **Tannenbaum** (1968), **Vroom y Yetton** (1973; 1976) sobre estilos directivos y su adaptación a las demandas de las expectativas, las motivaciones de sus subordinados y la relación con el tiempo, entre otros.

Dentro de estas teorías de la contingencia habría que hacer una mención especial a **Lawrence y Lorsch** (1967), que estarían más cerca de la concepción sistémica. Estos autores entienden que las organizaciones se adaptan a las condiciones variables de su entorno con el fin de alcanzar sus objetivos, creando para ellos una diferenciación suficiente entre sus unidades. Pero como la diferenciación comporta un riesgo de conflictos en la organización, ésta debe establecer unos mecanismos apropiados de integración para asegurar el control y la comunicación entre las unidades. Esta tesis se apoya en la consideración de la organización como un sistema abierto comparable a un sistema biológico, estableciendo de esta forma una analogía entre una organización y un organismo vivo, en concreto, con el cuerpo humano.

## (2) Presupuestos teóricos

### (A) OBJETIVOS

Para este enfoque toda organización debe tener en cuenta en los objetivos institucionales el desarrollo de los miembros como personas. Por ello, se convierten en claves y cruciales los objetivos personales de los integrantes de la organización u objetivos **informales, de carácter personal**.

Estos objetivos informales deben tener en cuenta la satisfacción de las necesidades, motivaciones y expectativas de los miembros de toda organización.

### (B) ESTRUCTURAS

Adquieren más importancia las estructuras **informales, de carácter personal o de grupos de personas**, que las estructuras formales de una organización. Mientras la primeras aportan el marco de la misma, las segundas son el motor que las pueden hacer funcionar. De esta forma, el funcionamiento de una organización depende de estos grupos informales y de las estructuras **planas**, que este tipo de relación potencian a través de los pequeños grupos.

La concepción humanista propugna la integración, lo más posible, entre las dos estructuras. De tal forma que las estructuras informales, coincidan en gran parte con las estructuras formales, configurando una estructura de tipo **plano**, en las que los líderes naturales de estos grupos informales ocupen los puestos de los mandos de esta estructura formal.

### (C) SISTEMA RELACIONAL

Este enfoque plantea un nuevo tipo de **liderazgo**, de carácter **carismático**, en el que el grupo elige a su propio líder y la función de éste es conseguir crear un clima de confianza y de seguridad en los miembros de una organización, a través de la satisfacción de las necesidades y expectativas de sus miembros y del desarrollo personal.

Este tipo de líder plantea una vertiente paternalista al dirigir una organización en función de las necesidades y expectativas de los miembros que la configuran.

Para estos autores la competencia más importante de un líder es la comunicación y la **relación interpersonal** con los miembros de una organización.

De ahí que propugnen un sistema de comunicación basado en el **flujo de comunicación horizontal** de participación basado en la **cooperación y la colaboración** de los miembros entre sí, al tener objetivos y fines personales, reflejados en los generales o institucionales.

La dinámica de grupo, utilizada en otros campos como terapia o metodología didáctica, en este campo va a ser utilizada como metodología de gestión de una organización.

El **conflicto** sólo se da cuando hay **divergencia** entre los **objetivos institucionales** o del poder y los objetivos **personales**. Los autores de esta concepción proponen como solución de los mismos la creación de grupos informales que restablezcan esta intercomunicación (sistema 4, círculos de calidad, etc.).

El **clima** es un clima **cálido** y abierto, basado en las percepciones positivas de los miembros de una organización al poder exponer sus necesidades y expectativas. La **cultura** es **colaborativa, participativa y democrática**, basada en la comunicación y en la integración en esos pequeños grupos.

La **evaluación** de una organización en esta concepción es una evaluación **interna** en la que se elaboran los indicadores en función de la subjetividad de los intereses, necesidades y expectativas de cada uno de los miembros de la misma. El indicador más importante va a ser el **nivel de satisfacción** de los miembros de la organización, que refleja el nivel de autoestima, autoconfianza, seguridad en sí mismo, etc.

### *(3) Aportaciones*

A pesar de que se le pueda negar la categoría de paradigma de investigación, no se le puede negar su aportación ideológica y las repercusiones que esta tendencia ha tenido en la práctica de la organización, debido fundamentalmente a que ha marcado una alternativa crítica y posibilista frente al paradigma racional-científico eficientista.

Si analizamos las diferentes teorías y las ideas que hemos descrito así como las valoraciones realizadas por **Greenfield** (1973; 1980; 1993) **Bolman y Deal** (1984, 65), **Bush** (1986), **González** (1987; 1989) y **Borrell** (1989), entre otros, las aportaciones de esta concepción o modelo se podrían sintetizar en los siguientes aspectos:

a) La aplicación de dos disciplinas (la Psicología y la Sociología) al campo de la Organización.

b) La aparición de nuevos campos de investigación dentro de la organización. La satisfacción de necesidades y el desarrollo de la persona dentro de una organización, la relación de este aspecto respecto a las motivaciones y las expectativas de las personas y los objetivos de la organización, la comunicación y las relaciones humanas entre los miembros de una

organización, el liderazgo como rol, la responsabilidad y el compromiso y, sobre todo, la importancia de los grupos informales dentro de una organización, han sido aportaciones de esta concepción que van a marcar un cambio importante en la forma de entender la organización, ya no como máquina en la que todo ha de funcionar como un reloj en orden al cumplimiento de unos objetivos, sino como organización social que contempla lo propiamente humano como un componente esencial en el funcionamiento y buen desarrollo de la misma.

c) Hacer prevalecer frente a los principios objetivos de la racionalidad efficientista los principios subjetivos de las necesidades, expectativas y motivaciones de una persona respecto a los objetivos de la organización, construyendo el concepto de organización como instrumento para el desarrollo de la persona y no al revés.

d) La búsqueda de tipos de comunicación y relaciones personales que satisfagan el desarrollo de la persona humana, creando un clima cálido y positivo para las relaciones.

e) Intentar definir diferentes tipos de liderazgo que permitan este tipo de comunicación interpersonal, a través de la participación democrática y colaborativa en los diferentes niveles de toma decisiones por parte de los miembros integrantes de una organización.

f) La importancia de los grupos informales y de sus líderes dentro de una organización como respuesta a los objetivos y demandas de estos grupos con el fin de conseguir este equilibrio y este clima positivo de buena relación entre los miembros. De aquí la importancia de las aportaciones de las dinámicas de grupo como estrategias de gestión y liderazgo dentro de una organización, teniendo en cuenta la diferencia de actuaciones según las diferentes situaciones y el contexto en el que se desarrolla.

#### *(4) Críticas*

a) Centrar las investigaciones en estudios personalizados de carácter psicológico o sociológico (motivaciones, expectativas, necesidades, etc.), sin tener en cuenta el todo de la organización, ni el contexto en el que está inscrita la misma.

b) La creencia en que se puede armonizar las necesidades de cada individuo con los intereses de la organización, y con ello que siempre sea posible el desarrollo de una organización, a través del desarrollo personal de cada individuo.

c) Priorizar la satisfacción de las necesidades de cada individuo o de un grupo informal por encima de los objetivos del grupo formal u organización, puesto que estos últimos tienen que estar por encima y ser más beneficiosos para el conjunto de todos los individuos, que integran una organización.

d) Definir un estilo directivo de carácter personalista y paternalista como el jefe que satisface necesidades personales y debe cuidar de cada individuo, con tendencia a una cierta manipulación final.

e) No tiene en cuenta aspectos de la organización intrínsecos (estructuras y objetivos formales) y extrínsecos (entorno y contexto) que tiene influencias reales y concretas en la persona (tanto en sus motivaciones, necesidades y expectativas) y en la configuración de los significados del subjetivismo de la misma.

f) No tienen en cuenta el conflicto de intereses y la lucha por los recursos que suele haber en toda organización.

### b. Concepción, enfoque y teorías estructuralistas

Esta concepción, junto con la humanista, sienta las bases de la concepción interpretativo simbólica y cultural.

Por otra parte su aportación es fundamental para entender el panorama actual de la organización, pero no tiene cuerpo suficiente para hablar de un paradigma científico.

En parte es una vuelta a la búsqueda de la racionalidad eficientista de los modelos de **Taylor**, **Fayol**, **Gullik**, y, sobre todo, de **Weber**, aplicado a una realidad objetiva como son, para estos autores, las estructuras de una organización. Las estructuras son las que producen la interacción de la organización con el entorno, regulan las relaciones entre los miembros de una organización, jerarquizan a sus miembros y dan seguridad y estabilidad a los miembros y a la organización. Está claro que, para este enfoque, las estructuras y su funcionamiento eficaz debe primar por encima de los otros elementos de la organización.

El contexto en el que hay que situar esta concepción es el contexto de los años sesenta con la aparición de todo el movimiento de **Chomsky** y la gramática estructuralista.

#### (1) Tendencias y autores

**A. Etzioni (1964;70, 1975, 1977)**, profesor de la universidad de New Jersey y de New York.

En su trabajo *Modern organizations*, publicado en 1964 (en castellano en 1970), siguiendo a **Parsons** define las organizaciones como "unidades sociales intencionalmente construidas para alcanzar objetivos específicos" (17). Este concepto de las organizaciones le lleva a tener que buscar la integración con los planteamientos de los humanistas y su concepto de la persona y sus

relaciones dentro de la organización, por eso definirá varios tipos de sociedades, según sus fines y las necesidades de estructurarlas de acuerdo con esos fines para el desarrollo de sus miembros.

En un trabajo posterior *Dirección y control de la organización* (1977), y, según el tipo de control que se debe ejercer, define los siguientes tipos de organizaciones: a) coercitivas como las prisiones; b) utilitarias como las fabricas, bancos, etc.; y c) normativas como la iglesia, los partidos políticos, etc.

Esta clasificación de las organizaciones según sus fines (que sirven para orientar, legitimar y evaluar su eficiencia y rendimiento) demanda la necesidad de órganos formales de poder y estructuras para hacer funcionar la organización de acuerdo con unas normas, de forma estable, superando este conflicto entre intereses individuales y de la organización y adaptándola a las demandas del entorno exterior.

Las estructuras posibilitan estos tres elementos: a) la consecución de los fines de una organización; b) Las relaciones humanas y el poder dentro de la organización; y c) Las relaciones entre la organización y el entorno con otras organizaciones de la sociedad.

En esta misma línea habría que situar los trabajos de **Parson** (1960) sobre diferentes tipologías de organización y niveles estructurales, los de **Blan y Scott** (1962) sobre diferentes categorías de organización y **McKay** (1964).

**Ph. Selznick** (1974), trabajó en el Programa de la New Deal, en los que comenzó a aplicar el método estructural funcional, buscando hacer convergentes las estructuras formales e informales de toda organización.

Su interés y sus conclusiones van a ir encaminadas a ofrecer alternativas de solución a las disfunciones que provocan en toda organización las estructuras formales y la existencia de estructuras informales. Entre las alternativas que propone caben destacar las siguientes:

a) La jerarquización del poder debe traer como consecuencia una mayor descentralización del mismo.

b) La departamentalización puede ofrecer la oportunidad de responder a los intereses de un grupo informal a la vez que a los objetivos de la organización.

c) Definir y conseguir que los subgrupos asuman los objetivos generales para evitar conflictos dentro de la organización.

d) La especialización debe dar lugar a que no haya cambios de personal, con el fin de evitar costos.

e) La organización, si se ha interiorizado entre sus miembros los objetivos, podrá adaptarse mejor al cambio y a las demandas del exterior, que deben ser uno de los principios fundamentales que rijan el funcionamiento de una organización.

También habría que destacar la "teoría axiomática" de Hage (1965, citado por Borrell, 1989), que define ocho variables en una organización: cuatro estructurales (complejidad o especialización, centralización o jerarquía de autoridad, formalización o estandarización y estratificación o status del sistema) y cuatro funcionales (adaptación o flexibilidad, producción o eficacia, eficiencia o coste satisfacción en el trabajo o moral). De la conjunción de esta serie de variables surgen dos tipos de organización: la orgánica y la mecanicista y un tercer modelo que es el que propone como el más válido el integrado como síntesis de ambos.

## (2) Presupuestos teóricos

### (A) OBJETIVOS

Los objetivos para esta corriente son definidos por las necesidades del sistema social en la que está ubicada la organización.

Los objetivos son los que **definen** el eje de esta concepción, **las estructuras**, de tal forma que según el tipo de objetivos se define un tipo de estructura diferente.

Por esa razón para cambiar una organización esta concepción plantea que es necesario cambiar los objetivos, de ellos dependen el resto de los elementos de la misma.

### (B) ESTRUCTURAS

Una vez definidos los objetivos las estructuras son el elemento clave y prioritario del funcionamiento de una organización.

Estas estructuras están definidas, como en los racionalistas, **en términos de funciones**, lo que provoca la especialización de los miembros de una organización.

Las estructuras definen el funcionamiento de una organización, puesto que para los autores de esta concepción, sirven para integrar los elementos (objetivos, estructuras, sistema de comunicación y relación con la sociedad), descentralizar y facilitar la toma de decisiones, regular la comunicación, dar solución a los conflictos planteados y relacionar a la organización con el entorno.

Todo ello deja de ser problema cuando una estructura funciona, o lo que es lo mismo cada persona realiza la función que le ha sido encomendada en la misma.

Esta concepción potencia las estructuras de tipo **staff y line**, de expertos y asesores.

### (C) SISTEMA RELACIONAL

La **toma de decisiones** al desarrollar las estructuras por funciones, **se descentralizan** en los departamentos, que serían las células intermedias entre la institución y los grupos informales de la concepción humanista.

Esta descentralización por departamentos, en la que cada miembro trabaja en pequeño grupos, teniendo clara su posición y su función en la estructura de la organización, potencia la aparición de los **líderes naturales**, que no tiene que imponer, ni manipular a los miembros, puesto que cada uno debe saber lo que tiene que hacer.

Las estructura también ayudan a regular **la comunicación, que suelen ser mixtas y la participación de experto** al dejar claro a cada miembros cual es su posición dentro de la organización, con quien tiene que relacionarse, sus derechos y sus deberes. De esta forma todos los miembros de la organización saben cuales son sus canales de comunicación y a quién tienen que dirigirse.

El **conflicto** se concibe **como algo positivo**, puesto que sirve para saber que es lo que hay que modificar en la estructura que no funciona, con el fin de perfeccionarla y mejorar su funcionamiento.

La forma de entender la cultura esta concepción es que toda organización **reproduce** la cultura del entorno o del sistema social en el que está ubicada, puesto que los objetivos y las estructuras deben de responder a sus necesidades y por lo tanto la organización debe responder a los valores, creencia e intereses de la sociedad. La cultura es una variable ambiental que influye en los procesos organizativos y en las actitudes de los miembros de la organización.

La **evaluación es externa**, puesto que se hace en función de los objetivos definidos por la sociedad y se utiliza como instrumento la estructura y su funcionamiento. De esta forma la estructura sirve también para evaluar el funcionamiento de la institución.

Como se puede ver la estructura se convierte para este modelo en el nexo de unión entre el contexto, la configuración de los objetivos, el funcionamiento interno de la organización, y el instrumento de evaluación, innovación y cambio.

### *(3) Aportaciones*

Entre las principales aportaciones de la concepción estructuralista, tomando como referencia los trabajos de **Katz y Kahn (1978)**, **Bolman y Deal (1984)**, **Borrell (1989)**, entre otros, hay que destacar las siguientes:

- a) Análisis, investigación y propuestas de diferentes tipos de estructuras, a través del método estructural-funcional.
- b) La estructura como integración de diferentes elementos (interdependientes) de una organización: objetivos, relaciones internas y relaciones externas.
- c) Definición en función de los objetivos de diferentes tipos de estructuras y de procesos (especialización funcional).
- d) Establecimiento de normas generales de funcionamiento de estructuras y de organizaciones, idénticas para todos, evitando imparcialidades y favoritismos.
- e) Las estructuras como un instrumento de análisis del funcionamiento y resultados de una organización.

### *(4) Críticas*

Entre las principales críticas que se pueden hacer a este modelo, estarían las siguientes:

- a) Priman los objetivos y las estructuras formales por encima del resto de los elementos que configuran una organización.
- b) Las estructuras deben estar para conseguir los objetivos prefijados, generalmente desde fuera o de forma unipersonal por alguien de la organización.
- c) Este planteamiento genera una concepción demasiado jerarquizada de la organización, del poder y de la toma de decisiones dentro de la misma.
- d) No tiene en cuenta ni las relaciones informales, ni las estructuras ni los grupos informales de una organización.
- e) Tienen en cuenta la relación con el contexto, pero no las consecuencias de este en la organización, sus significados, símbolos y conflictos que puede generar en relación con los objetivos y las estructuras formales. El conflicto es aceptado como un elemento positivo, que sirve para evaluar el funcionamiento de la organización y replantear su organización.

f) Como veremos más adelante las estructuras y los objetivos formales con el tiempo son una débil forma de articular una organización, como dirá **Weick** (1976) y **March y Olsen** (1976).

g) Son planteamientos de objetivos y estructuras idénticas para todas las organizaciones, sea cual sea su entorno o contexto, sólo varían según los objetivos propuestos.

h) Todo ello puede generar una gran despersonalización, una reglamentación excesiva y la falta de adaptación al exterior, y al cambio, en general.

### c. Concepción, enfoque y teorías sistémicas

Esta concepción surge en torno a la teoría general de sistemas y su visión global de la sociedad como un sistema total configurado por subsistemas.

Este planteamiento global de la Organización, como sistema social y de los elementos que lo configuran como subsistemas interrelacionados entre sí, ha sido una de las bases para la configuración de la concepción socio-crítica o crítica, sobre todo, en los últimos planteamientos de la reelaboración de la teoría como sistema abierto (**Bertalanffy**, 1980).

Por esa razón, al servir esta concepción como transición entre los planteamientos racionalistas y los planteamientos sociocríticos es por lo que la hemos colocado en este apartado, y, en el último lugar, con las llamadas teorías de transición, coincidiendo también que se desarrolla cronológicamente en el último período de esta etapa de transición, la década de los setenta.

Esta concepción ha tenido una importancia relevante, tanto como la racional o la humanista en España en la última década, y gran parte de los trabajos de los especialistas en organización actual (**Ciscar y Uría**, **Ferrández**, **Fernández Pérez y Alvarez** y **Zabalza**, entre otros), están fuertemente influenciados por esta concepción.

El origen de este modelo, en el intento de sintetizar e integrar las aportaciones anteriores, hay que buscarlo en el modelo de los sistemas sociales y el modelo de **Getzel y Guba** (1957; 1958; 1968) que plantean la configuración a estos a través de dos elementos claves: los nomotéticos u organizativos (institución, función y expectativa) y los ideográficos o personales (individuo, personalidad y necesidades). Estos dos elementos configuran el comportamiento de las personas dentro de un sistema social. Este modelo utilizado todavía hoy por autores socio-críticos como **Santos Guerra** (1990), por ejemplo, fue completado por **Thelen** (1960), **Abott** (1965) y **Hoy Miskel** (1982).

En este contexto y en el de las aportaciones de los humanistas con su modelo organicista (**Argyris**, 1979) es en el que tenemos que encuadrar los trabajos de **Bertalanffy** y los sistémicos.

(1) *Tendencias y autores*

Esta concepción se asienta sobre todo en los planteamientos de **L.V. Bertalanffy** (1976; 1980), zoólogo de origen alemán, cuyos primeros trabajos fueron destruidos en la Segunda Guerra Mundial, y que no han llegado a nosotros. Publica su obra más representativa y significativa en 1945 (traducida al castellano en 1976), bajo el título de *Teoría General de los sistemas*.

La teoría de los sistemas intenta incorporar las aportaciones, sobre todo, de la cibernética (los trabajos de **Wiener** de 1943), la teoría de la información, la matemática relacional, el análisis factorial y la ingeniería de los sistemas. Su especialización en la vida de los animales como zoólogo le hace buscar una comparación de estos con una organización, configurando la teoría de la Organización como un sistema abierto en continua interrelación con otros sistemas y configurado por subsistemas.

Siguiendo los trabajos del mismo **Bertalanffy** (1976; 1980), **Colom** (1979), **Gairín** (1987), **Muñoz Sedano y Román Pérez** (1989) y **Borrell** (1989), los principales aspectos a considerar de la teoría de **Bertalanffy** serían los siguientes:

a) Para este autor todas las partes del todo son sistemas y los sistemas son un todo, formado por una serie de partes, subsistemas, en continua interacción e interdependencia.

b) Estos sistemas tienen como función principal analizar la realidad, descomponiéndola en sus partes y las causas, los factores y las interrelaciones de las mismas, con el fin de poder ofrecer un instrumento para facilitar la comprensión de realidades más complejas.

c) Todo sistema no está aislado, sino que interactúa con otros sistemas y con los propios elementos o subsistemas que lo integran, creando una situación dinámica en continua interdependencia y cambio interactivo.

d) Cada sistema y sus subsistemas evolucionan desde la "separación progresiva", que es su estado de partida, en el cual la interrelación causal de los elementos es mayor en un todo y evoluciona hacia un estado de mayor interdependencia de cada una de las partes.

e) Esta dinámica de funcionamiento externo e interno de los sistemas desarrolla progresivamente una mayor especialización, centralización, individualización e independencia.

f) Cada sistema forma parte de otro sistema como subsistema y, a su vez, él es el todo de otras partes que son sus subsistemas.

g) Según su relación con el medio hay dos tipos de sistemas: los abiertos y los cerrados. Dentro de estos dos tipos y, siguiendo a Boulding, diferencia nueve tipos de sistemas: desde

estructuras estáticas como átomos y células hasta organismos vivos más complejos, como son los niveles 8 y 9, los sistemas socio-culturales y simbólicos como las matemáticas, la lógica o el lenguaje (**Bertalanffy**, 1976, 28).

En un trabajo posterior (1980), **Bertalanffy** evoluciona hacia un concepto de sistema cada vez más dinámico, interactivo y en constante evolución, frente al concepto de sistema cerrado y aislado de los primeros trabajos (1976).

h) En estos niveles más altos, el 8 y el 9, son en los que sitúa la organización como sistema abierto.

Otros autores que habría que destacar, puesto que configuran el núcleo central de esta concepción, serían:

**D. Katz y R. L. Kahn (1966; 1977)**. En su trabajo, publicado en 1966 y titulado *La psicología social de las organizaciones*, estos autores definen la organización como un sistema abierto, que se caracterizaría por los siguientes aspectos (19-26):

a) Las organizaciones son sistemas abiertos que están en continua retroalimentación con el exterior, esta influencia es la principal energía que dinamiza los procesos que se desarrollan dentro de una organización.

b) Todo ello genera un flujo de entradas y salidas que crea dentro de la organización los que ellos llaman "un ciclo de eventos" (508).

c) Este flujo es el que hace que una organización se mueva, se estructure y se dinamice, puesto que la tendencia normal de toda organización sería la contraria, esta doble dinámica es lo que hace que haya una cierta estabilidad dentro de una organización.

d) Toda organización tiende a la especialización, la diferenciación, y a la complejidad y la multiplicación de una serie de funciones.

e) La organización tiene sus propios límites y puede utilizar diferentes medios para conseguir los mismos fines.

f) Las organizaciones como sistemas sociales están configurados por acontecimientos o por actividades, que necesitan energía y para su mantenimiento y que tiene que producir.

g) Estos sistemas sociales son artificiales y se deben al desarrollo de una cultura generada por un grupo humano, el ambiente del entorno y sus presiones, con sus valores, expectativas, necesidades y motivaciones, lo que les hace comportarse.

h) Dentro de los sistemas sociales clasifica diferentes tipos de subsistemas (de apoyo, adaptables y gerenciales).

i) En todo sistema hay normas y reglas que definen las funciones de cada miembro, que sólo suelen integrarse en parte en las organizaciones, a través de la representación de un rol determinado.

j) Cualquier sistema social se debe analizar y comprender en su relación con el medio ambiente, sólo de esa forma podremos comprender aspectos tan importantes como son los valores, las normas, el clima y la comunicación relacional, la dinámica interna y su relación con el exterior y su cultura.

Otras aportaciones a esta concepción es la del **Instituto Tavistock**, los trabajos de **Trist y Bamforth** (1951) y de **Rice** (1958), que investigaron sobre los sistemas socio-técnicos y llegaron a la conclusión de que dentro de un sistema socio-técnico puede haber diferentes sistemas sociales.

También habría que citar, dentro de las aportaciones de los sistemas abiertos a la organización empresarial, el trabajo de **Schein** (1965).

Otros autores que habría que situarlos dentro de esta concepción y de las teorías de las contingencias, que hemos visto en la concepción humanista, serían **Lawrence y Lorsch** (1967), dentro de la línea de las investigaciones del liderazgo.

Finalmente y como colofón a los trabajos sistémicos hay que citar el trabajo de **Burrell y Morgan** (1980) sobre diferentes modelos de sistemas (mecánicos, organístico, morfogénico, factional y catastrófico) y, sobre todo, el trabajo de **Kast y Rosenzweig** (1963) (traducido en 1979) con el título de *Administración en las organizaciones, un enfoque de sistemas*, en el distinguen cinco tipos de subsistemas dentro del sistema organizacional (118): el de metas y valores, el técnico, el psicosocial, el estructural y el administrativo.

## (2) Presupuestos teóricos

Los presupuestos siguiendo a **Burrell y Morgan** (1980, 63, citado por **Borrell**, 1989) más significativos serían los siguientes:

### (A) OBJETIVOS

El objetivo primordial de toda organización, como sistema, es satisfacer sus propias necesidades desde las más básicas de supervivencias hasta las más complejas de relación con otros sistemas y subsistemas. Los objetivos se configuran a través de la definición de los roles, funciones y conductas. Estos objetivos están en relación directa con el medio ambiente y sus necesidades.

## (B) ESTRUCTURAS

Para estos autores las estructuras son subsistemas de carácter dinámico y en continua interacción dentro del sistema abierto. **Kast y Kahn** (1976, 77) destacan tres subsistemas: los de apoyo, los adaptables y los gerenciales. **Kast y Rosenzweig** (1979, 118) lo complementan con la siguiente clasificación de los subsistemas: metas y valores, subsistema técnico, psicosocial, estructural y administrativo. Cada uno de estos subsistemas se configuran en base a los roles, funciones y conductas de cada uno de ellos.

## (C) SISTEMAS RELACIONAL

La **comunicación** se establece a través de la interrelación e **interdependencia** entre los diferentes **subsistemas** dentro de la organización, como su "homoestasis".

La **participación** se da en función de la demanda y **satisfacción de las necesidades** por cada una de las partes o subsistemas.

El **conflicto** (las llamadas "actividades críticas") se dan en las "**transacciones**" (**Kast y Kahn** (1976, 87) de los **subsistemas** y su relación interna.

El **estilo directivo** se basa en el conocimiento de la **funciones técnicas** de regulación del funcionamiento del sistema y de la relación de los subsistemas.

La **cultura** es entendida como una variable organizativa, una variable dentro de las relaciones de contingencia entre las diversas variables que componen el sistema organizacional. Una variable producida por la propia dinámica organizacional, constituida por supuestos, valores y manifestada en rituales, símbolos, etc.

La **evaluación** se plantea en función de los objetivos, definidos en términos de conducta y como necesidades a satisfacer. Es un tipo de evaluación en el que predomina **el control y la evaluación externa desde arriba**.

### (3) Aportaciones

Siguiendo los trabajos de **Khan y Katz** (1977), **Burrell y Morgan** (1980), **Ciscar y Uría** (1986), **Gairín** (1987), **Muñoz Sedano y Román** (1987) y **Borrell** (1987), entre otros, se podrían señalar las siguientes aportaciones:

a) El carácter sintético e integrador de las diferentes aportaciones anteriores a esta concepción (racionalismo científico, humanismo, estructuralismo), configurando subsistemas

(objetivos de planificación y control, estructuras y funcionamiento, relaciones personales y sistema social interactivo con el medio ambiente) dentro del sistema de una organización.

b) Esta situación ha provocado la necesidad de buscar la interdisciplinariedad de varias ciencias y la búsqueda de un lenguaje común a todos.

c) Considerar la organización como un todo global y un sistema social abierto en continua relación con el medio ambiente, y con la interrelación de los diferentes elementos que la configuran como subsistemas, concibiéndola como un proceso continuo de satisfacción de necesidades de los mismos.

d) El mismo método sistémico es una aportación valiosísima para el análisis, la comprensión de la configuración de las organizaciones y su funcionamiento.

e) Este planteamiento permite concebir y plantear la organización como un sistema social abierto y dinámico con capacidad para responder a las demandas internas y externas de cambio y renovación. Es quizás la aportación ideológicamente más importante.

#### *(4) Críticas*

Entre las principales críticas que se pueden hacer a esta concepción, siguiendo los trabajos de **Gairín (1987)**, **Muñoz Sedano y Román (1989)**, **Borrell (1989)** entre otros, son las siguientes:

a) Se reduce todo a los subsistemas y a esquemas de funcionamiento preestablecido, olvidándose muchos de los elementos personales (la persona y su desarrollo) y contextuales que configuran una dinámica diferente.

b) A pesar de hablar de la organización como un sistema abierto se la considera más una institución o sistema orgánico, más que como un sistema social, lo cual conlleva una visión mecanicista y determinista más que una visión de la organización como sistema social dinámico y abierto, típico de los sistemas sociales que son difícil de predecir su evolución.

c) Todo ello determina que subsisten en él esquemas del planteamiento racional eficientista, en los que los objetivos siguen siendo primordiales y la obtención de los mismos el indicador que define su nivel de funcionamiento.

d) La más importante, quizás, sea que es una teoría demasiado compleja y muy difícil de aplicar en la práctica.

e) La dificultad que esta concepción tiene para explicar la relación e interacción de la realidad social con la aparición de una estructura básica social en toda organización y las dificultades para su creación, desarrollo y cambio (**Borrell, 1989, 88**).

#### **4. Concepciones y teorías de la organización que configuran el panorama actual**

A Partir de la década de los ochenta surgen las dos corrientes actuales que polarizan la investigación de la organización, y que conforman el panorama epistemológico de este campo científico. Estas dos corrientes se desarrollan, teniendo como punto de partida dos planteamientos ideológicos y filosóficos muy distintos.

La corriente cultural e interpretativo-simbólica, cuya raíz es el movimiento fenomenológico de **Husserl** y **Heidegger**. **Husserl** entenden el fenómeno como manifestación positiva de la esencia misma y no como contraposición a la cosa en sí, tal como hacía el neokantismo. Desde este planteamiento la fenomenología alude a la realidad, en la medida en que puede ser comprendida, es significativa y la significación con que se nos presenta o representa la realidad es dada por la cultura o el lenguaje al que pertenecemos. Nuestro acceso a la realidad está mediatizado por la cultura y el lenguaje. La comprensión que los hombre tenemos de la realidad está determinado por la pertenencia a una tradición cultural y a un lenguaje. Por eso lo único real son los fenómenos, es decir los hechos que tienen significado y son interpretados por el hombre. De ahí la importancia de los significados, los símbolos y, sobre todo, las interpretaciones de los hechos que acontecen en una organización.

Esto se aplicará en el ámbito sociológico, sobre todo a partir de **Berger y Luckmann** con su obra *La construcción social de la realidad* y revertirá posteriormente en los estudios que se hacen sobre organizaciones empresariales, en los cuales se demuestra la importancia de la interpretación de los hechos desde la perspectiva de los miembros de cada organización, como elemento básico para comprender el funcionamiento de la misma. De todos estos estudios se desprende la necesidad de conocer los valores, los significados, los símbolos, como bases de los constructos cognitivos y las formas de pensar de los miembros de una organización.

Una de las consecuencias del desarrollo de esta perspectiva es la utilización de métodos y técnicas de investigación psicosociales y etnográficas, aplicadas a la investigación, de carácter cualitativo.

La otra corriente es la socio-política o crítica, según las denominaciones utilizadas por diferentes autores, cuya raíz filosófica hay que buscarla en la filosofía crítica, neomarxista, de **Habermas**, **Adorno**, la Escuela de Frankfort y la hermeneútica.

Esta corriente concibe la organización de un centro como un instrumento de lucha para el cambio social y político contra la marginación y la desigualdad social.

Para estos autores lo importante en una organización es que sus miembros se conciencien, a través del análisis crítico, de la situación de desigualdad social y de las funciones de reproducción, que ejerce la organización de las instituciones a favor de las clases dominantes, con

el fin de romper esta dinámica y convertir una organización (teoría emancipatoria) en un instrumento capaz de generar este cambio social.

Esta perspectiva utiliza también los métodos científicos de campo de la sociología, de la antropología y de las ciencias políticas, de carácter cualitativo, abandonándose por primera vez los métodos eminentemente economicistas y psicologicistas que predominaban en todas las tendencias anteriores de carácter cualitativo.

En este panorama de planteamientos paradigmáticos divergentes hay algunos aspectos en los que convergen ambas concepciones, como son:

- a) El carácter cualitativo de los métodos de análisis e investigación de la organización,
- b) La utilización de sesgos sociológicos en ese análisis e interpretación de los datos recogidos, haciendo del investigador un antropólogo, un sociólogo o politólogo, que tiene que utilizar técnicas de trabajo de campo y de investigación participativa; y
- c) Lo que es más importante, la necesidad de conocer y definir prioritariamente las organizaciones desde dentro, a través del análisis interpretativo de su dinámica interior y sus relaciones con el entorno, en la línea de las concepciones y tendencias que hemos descrito, que consideraban la organización como un sistema social abierto (teoría de las contingencias y sistémica), en continua interacción con su entorno y la influencia de este en la dinámica interna de los diferentes elementos o subsistemas que configuran una organización.

#### **a. Concepción y teorías fenomenológicas, culturales e interpretativo simbólicas**

La raíz de este movimiento hay que buscarlo en tres grandes corrientes de la filosofía del pensamiento: La primera y más importante es la corriente filosófica de la fenomenología de **Husserl** y el desarrollo de algunos de los supuestos de **Jung** y **Freud**. La segunda raíz es la estructuralista, que da lugar al estudio interno de la dinámica de funcionamiento de los valores, a la que hay que unir las aportaciones de los primeros estudios sobre la cultura de una organización como es el caso de **Ouchi**, de claro matiz psicosocial, que demuestra la importancia de los valores, símbolos y códigos que marcan y definen los comportamientos de los individuos en una organización y sus especificidades, según la cultura de la civilización en la cual está ubicada. La tercera corriente son las teorías de la contingencia y de los sistémicos que consideran la organización como un sistema social abierto, dinámico interiormente y que no se puede interpretar o analizar sin tener en cuenta las variables específicas del entorno y su propia dinámica de funcionamiento.

Aunque los primeros trabajos son de los años cincuenta y sesenta (**March y Simon**, 1958; **Olsen**, 1965) y las obras clásicas son de la década de los setenta (**March y Olsen**, 1976; **Weick**, 1976), es en 1985 cuando la Enciclopedia Internacional de Educación le da el espaldarazo definitivo, definiéndola como una "nueva era" y la alternativa paradigmática al modelo racional científico eficientista en Organización Educativa. Quizá uno de los primeros trabajos fundamental que hay que tener en cuenta, según **González** (1986; 1990), y en el que aparece una crítica fenomenológica a la corriente racional-científica es el de **Greenfield** (1974).

Hay diferentes términos para denominar esta concepción. Algunos autores como **Muñoz Sedano y Román Pérez** (1989), **Municio** (1985) lo denominan el modelo cultural; para otros autores como **González** (1986; 1989; 1990), **Gairín** (1987; 1992) y **Borrell** (1989), entre otros, interpretativo simbólico o simbólico y para otros autores como **Weick** (1976) y **March y Olsen** (1976; 1982) el paradigma fenomenológico.

Para esta concepción, la racionalidad científica (como crítica al paradigma racional, científico eficientista) de los objetivos, las estructuras, las planificaciones y el control de una organización son sólo apariencia, ritos y liturgias, cuyo único valor es responder a las demandas de la sociedad, con actos cargados de símbolos y significados que no tiene ninguna efectividad real de mejora en el funcionamiento de una organización.

Por esta razón, lo que interesa a esta concepción es interpretar estos símbolos y definir cuáles son los significados de estos actos para las personas que los realizan e integran esa organización, con el fin de comprender los factores y causas que determinan el funcionamiento interno de la misma, que son los que realmente van a provocar los comportamientos organizacionales.

El estudio fenomenológico de una organización se centra en la investigación sobre los símbolos, significados, interpretaciones, ritos, liturgias, etc. En definitiva, sobre todo lo que constituye la cultura y los valores que subyacen en una organización. De ahí sus denominaciones más utilizadas y aceptadas: fenomenológica, interpretativa simbólica o cultural.

Esta concepción proporciona una nueva perspectiva al análisis de una organización, de carácter interpretativo, desde el interior de la misma, a través del conocimiento de su cultura (sistemas de valores, principios y creencias, que definen un comportamiento social).

Por esa razón diferentes autores definen las organización como sistemas débilmente acoplados "loosely coupling systems" (**Glassman**, 1973; **Cohen y March**, 1974; **March y Olsen**, 1975; **Weick**, 1976; **Meyer y Rowan**, 1983), "anarquías organizadas" (**Cohen y March**, 1974; **Ecker**, 1985) o cubos de basura (**March y Olsen**, 1975; **Weick**, 1976), "artefactos culturales", contruidos por un grupo de personas con unos intereses u objetivos comunes (**Smircich**, 1983; **Kreps**, 1983; **Greenfield**, 1985) o sistemas de significados compartidos (**Smircich**, 1983).

### (1) Tendencias y Autores

La primera tendencia es la culturalista con autores como **Ouchi** (1980), **Hofstede** (1980) y **Sainsaulieu** (1987). Esta tendencia se centró, como ya vimos anteriormente, en el estudio de las culturas de diferentes organizaciones en distintos países y civilizaciones, poniendo de manifiesto la importancia de los valores, las creencias en las formas de articular el funcionamiento de las organizaciones ubicadas en ellas. Esta línea llama la atención sobre la importancia de la diferencia cultural (civilización) de un país a otro en la configuración de la cultura específica de sus organizaciones, como era el caso de Japón y la cultura occidental analizadas por **Ouchi** (1981).

Dentro de esta tendencia empiezan a aparecer las primeras reflexiones que comienzan a considerar las organizaciones, en la línea de la definición de **Greenfield** (1985), como "artefactos culturales", construidos socialmente por grupos de individuos, que comparten creencias, valores y principios; transmitida a través de símbolos, que repercuten en los comportamientos organizacionales, configurando costumbres, ritos, leyendas y mitos, definiendo los fines colectivos. Como constructos mentales, compartidos y aceptados por todos los miembros, o por lo menos por la mayoría.

No me detengo más en esta tendencia, puesto que está suficientemente explicitada en capítulos anteriores de esta tesis.

La otra tendencia dentro de esta concepción sería la interpretativo-simbólica, que es la que configura el centro de las aportaciones de la misma, sobre todo, en Organización escolar e Instituciones Educativa. Entre estos autores más representativos habría que citar, por orden cronológico de sus trabajos y tendencias, los siguientes: **March y Simon** (1958; 1961), **Cohen y March** (1972) y **March y Olsen** (1975; 1976; 1982). Este grupo de profesores están unidos profesionalmente en torno a **L. March** y a la Universidad de Stanford.

Ya desde su primer trabajo, publicado en 1958 (traducido al castellano en 1961) y titulado *Teoría de la organización*, **March y Simon** critican el modelo científico racional y esbozan algunas de las líneas maestras sobre la que definirán su alternativa. Sin embargo va a ser a partir de su obra titulada *Ambiguity and Choice in Organizations*, publicada en 1976 (traducido al castellano en 1982) donde **March y Olsen** definen los principios de su propuesta alternativa, convirtiéndose en una obra clásica de esta concepción, básica para entender la aportación de la misma.

En diferentes publicaciones utilizan para definir la organización los términos de "débil acoplamiento" (**Cohen y March**, 1974; **March y Olsen**, 1975), de "anarquía organizada" (**Cohen y March**, 1974), o el del cubo de basura "garbage can decision process" (**March y Simon**, 1961).

**Weick** (1976; 1985). El trabajo más conocido de este autor, y el que ha hecho de él un autor clásico dentro de esta concepción, puesto que ha sido en el que difundió uno de los tópicos

de la misma (la organización como un "sistema débilmente acoplado"), ha sido *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems* (1975), en el cual demuestra la falta de relación causa-efecto entre los elementos tópicos del sistema racional (planificación-gestión y administración de una empresa, proceso de enseñanza-proceso de aprendizaje y evaluación, etc.), valorándolo positivamente como una respuesta flexible de toda organización a la necesidad de adaptarse a la realidad.

Otro trabajo clave de la obra de **Weick** es el artículo *Sources of order in undrorganised systems: Themes in Recent Organizational Theory* (1985) en el que habla de la ambigüedad de la realidad organizativa, en la línea de los trabajos de **Clark** (1972) y **Bush** (1986), y de la necesidad por parte de los miembros de la misma de buscar símbolos que les ayude a simplificar esta complejidad cambiante y les dé seguridad.

Además del término "sistemas débilmente acoplados", **Weick** ha popularizado, en este último trabajo (1985), otra definición de la organización, que ha tenido bastante éxito, al considerar, como **March y Olsen** (1982), el proceso de toma de decisiones como un cubo de basura "garbage can", en el que todo cabe de cualquier forma, pero dentro de unos límites exteriores preestablecidos.

Por su parte, **Greenfield** (1973; 1985 y 1993) entiende que una organización debe concebirse como un puro proceso, una acción, donde distintos individuos cambian ideas por conductas, y posibilidades por consecuencias, es decir, transformación. Así, las organizaciones se pueden ver como sistemas simbólicos que unen a las personas que las componen en una misma moral y empresa cooperativa, donde todos tienen algún interés. Por lo tanto, las organizaciones, de esta manera se diferencian simplemente por los objetivos que se proponen.

**Greenfield** plantea en este aspecto dos tipos de organizaciones de forma global y en torno a dos distintas concepciones. Por una parte considera aquellas orientadas por un sistema natural, objetivo, eficientista, en el que la organización se basa en hechos medibles y cuantificables y sus planteamientos se cifran en cambios o actuaciones conductuales que se miden y cuantifican para aumentar la 'producción' organizacional. Y por otro lado estarían las organizaciones guiadas por planteamientos interpretativos, poco mensurables, con orientación cualitativa y con un desarrollo y funcionamiento establecido desde la influencia sociológica.

Entre los principios comunes que definen el concepto de la organización para todos estos autores habría que destacar los siguientes:

a) En toda organización no son importantes los hechos que ocurren sino, sobre todo, las interpretaciones de los mismos por parte de los miembros de una organización, de tal forma que, se convierten en símbolos, mitos y liturgias que orientan y pautan los comportamientos.

b) En toda organización hay una serie de ambigüedades (señalan cuatro tipos: de intención, de comprensión, de historia y de participación u organización) que crean la inseguridad

y la necesidad de reducir esta complejidad a símbolos que puedan ser fácilmente manejados por la mente de los miembros de una organización.

c) Toda organización es impredecible, puesto que en cada momento pueden aparecer elementos externos e internos que pueden hacer variar la dirección del proceso lineal de causa-efecto, que preconizan los racionalistas. No hay un proceso lineal de causa efecto de tipo racionalista, sino que toda organización está abierta a situaciones nuevas, impredecibles, y, por lo tanto, la planificación es un rito, una liturgia, que no tiene a veces consecuencias en el comportamiento organizacional. Dentro de las actividades de una organización hay más una lógica temporal que causal de los mismas. Los objetivos y metas no sirven como guía, ni para el análisis de una institución, ni del comportamiento interno de sus miembros, ni para regir los procesos y menos los resultados que no dependen, ni siquiera de estos últimos. Sólo tienen como finalidad exteriorizar una imagen de funcionamiento de la organización.

d) Los hechos y las actividades en toda organización se convierten en ritos y las liturgias, actos revestidos de toda una gran parafernalia, que son meros trámites cargados de subjetividad y que lo que hacen es dar la imagen al exterior de que todo funciona bien.

e) Para definir la toma de decisiones utilizan el símil del cubo de basura: la gente participa en las reuniones más por el significado que tiene su participación en la misma que por los problemas que se analizan y las soluciones que aportan. En cualquier reunión, la toma de decisiones depende de muchos factores: participantes, tiempo de discusión, posibilidades y recursos, etc. De tal forma que se convierte en una reunión de carácter terapéutico, en la que se vuelcan los problemas y los enfrentamientos personales. Las reuniones tienen como objetivo, fundamentalmente, servir de confesionario terapéutico colectivo y que la personas se sientan seguras, ofreciendo pautas para comportarse los miembros dentro de la organización.

f) Al igual que las reuniones, los planes tienen otros fines distintos a los institucionales, definidos por los racionalistas. Los planes son símbolos, excusas para la interacción, juegos y anuncios propagandísticos (March y Olsen. 1982, 80), e igualmente la evaluación.

g) Las estructuras varían según el ambiente en el que se desarrolla esa organización.

h) Los líderes para estos autores deben "saber navegar" por entre la ambigüedad y complejidad de toda organización; deben aprovechar las fuerzas y los recursos, llevando el rumbo a través de pequeñas correcciones, nunca imponer su autoridad, aunque sí llevar la dirección del mismo, como si fueran pilotos navegantes. Esta situación se da porque los directores tienen que responder a cuatro tipos de incertidumbres: de propósitos, de poder, de experiencia y de éxito.

## (2) Presupuestos teóricos

Seguiré agrupando los presupuestos en torno a los tres elementos que he venido aplicando a las otras concepciones, con el fin de poderlos comparar con ellas y poder elaborar mi propia propuesta sintética.

### (A) OBJETIVOS

Como antítesis al planteamiento racional, para esta concepción los objetivos están cargados de valores y creencias y sirven para dar cohesión a los miembros de una organización o para dar una determinada imagen al exterior, pero no sirven ni como pautas de comportamiento, ni para valorar su consecución a través de los resultados y, menos aún, para evaluar la eficacia de una organización.

Los objetivos son también símbolos, significados. En definitiva son elementos de una organización sujetos a interpretaciones por cada uno de los miembros de la misma y, por lo tanto, ambiguos, inestables, puesto que pueden cambiar durante el proceso y después, y que suelen no servir de referencia para nadie.

Esta ambigüedad e inestabilidad es la base de esa débil articulación, que rompe con cualquier relación de tipo causal lineal que se busque entre los elementos de una organización.

No hay objetivos institucionales e idénticos para todos, sino que al igual que la organización es un artefacto construido socialmente, los objetivos son significados en constante reelaboración y construcción, por eso para esta concepción los objetivos primordiales son los **significativos**, no los institucionales o los personales, cargados de valores, significados e interpretaciones (metáfora del juego de la pelota).

El proceso de definición de objetivos como el de la Planificación, o los de los PERT, son ritos, liturgias, en las que las organizaciones dan un imagen al exterior, pero no tiene ninguna relación con lo que realmente ocurre, ni con la eficacia para el buen desarrollo de la organización.

### (B) ESTRUCTURAS

Para esta concepción, al no aceptar la causalidad lineal respecto a los objetivos, definen las estructuras también como símbolos de significado ambiguo, que no tienen repercusiones lineales, ni orientan o pautan el funcionamiento de una organización o el comportamiento de los miembros.

El verdadero objetivo de las estructuras es dar al exterior una imagen de modernidad y de buen funcionamiento y, de cara al interior, crear el ambiente y el clima, aglutinando y haciendo más compacta una organización, ofreciendo una mayor seguridad a sus miembros.

Para esta concepción las estructuras que funcionan son las **mixtas, de staff y line, de carácter significativo** y de asesoramiento, puesto que son las que tienen sentido para los miembros de una organización y las únicas que realmente funcionan.

Estas estructuras, las funciones y los cargos que conllevan están revestidos de una parafernalia típica de los ritos y liturgias, que necesita toda organización para identificarse y diferenciarse de otras, creando la sensación de grupo y dando una imagen al exterior necesaria para ser respetada y responder al rol para el que fueron creadas.

Dentro de esta concepción se mantiene la ambigüedad de las estructuras entre las formales o ideales y las informales o percibidas como reales.

En sí mismas las estructuras son también artefactos culturales construidos y compartidos por los miembros de la organización, y por lo tanto, están en continuo cambio como los valores, los símbolos o los mismos significados.

### (C) SISTEMA RELACIONAL

Como consecuencia de toda esta perspectiva el **estilo directivo** y la toma de decisiones no tiene nada que ver con (causalidad lineal) los resultados, ni tienen nada que ver con los objetivos para los que se establecen sus funciones en la organización.

La **toma de decisiones**, valorada positivamente por su capacidad de flexibilidad y respuesta rápida a las nuevas demandas, es un **cubo de basura** en el que van arrinconándose situaciones personales, tensiones, etc., aspectos que no tienen nada que ver con la decisión a tomar, y que en el desarrollo del proceso pueden cambiar de dirección varias veces, siendo impredecible su resultado final.

El rol de líder es el dejar que la organización marche por sí sola, sin que apenas se note el rumbo o la dirección (metáfora del piloto de barco, navegando por la ambigüedad), lo que podríamos llamar el líder **permisivo**, cuya principal potestad es su **representatividad y conseguir la seguridad de los miembros, reduciendo la ambigüedad.**

En esta misma línea la **comunicación, la participación**, las reuniones, **son ritos y liturgias** que no tiene nada que ver con los objetivos para los que se desarrollan, sino que su verdadera eficacia es la de servir de **terapia grupal y desahogo** interno para los miembros de una organización, y para que esta ofrezca una imagen eficaz al exterior. Nunca se tocan los problemas reales o se evaden cuando se tocan, porque pueden romper los valores, las imágenes o los símbolos dentro del grupo.

El **conflicto** es valorado positivamente puesto que ofrece la oportunidad de detectar las distorsiones entre los valores de una organización y la evolución de los mismos dentro de ella. El **conflicto** es el que ayuda a **dinamizar la cultura, readaptándola** a las nuevas necesidades. Para esta concepción el conflicto debe ser evitable puesto que hay amplios márgenes para la comunicación, el diálogo y el replanteamiento de los significados que hayan podido dar lugar a esta diferencia y a este conflicto.

La **cultura es un artefacto construido**, basado en todos estos símbolos, liturgias, ritos, mitos, y configurada por **valores y creencias compartidos**, que son la clave para poder comprender las causas del funcionamiento interno de una organización y los factores que hay que tener en cuenta (códigos).

La **evaluación** es uno de los **ritos sociales** más cuidados por las organizaciones, puesto que de él depende gran parte de su imagen y de su valoración externa.

### *(3) Aportaciones*

Entre las principales aportaciones de esta concepción, siguiendo a **Bolman y Deal (1984)**, **Bush (1986)**, **Hoyle (1986)**, **González (1987; 1990)**, **Gairín (1987; 1992)**, **Muñoz Sedano y Román Pérez (1989)**, **Borrell (1989)**, **Lunenburg y Ornstein (1991)** y **Greenfield**, habría que señalar las siguientes:

a) Proponer una alternativa a todo el planteamiento racionalista y efficientista de la organización, en cuanto a la importancia de los objetivos, el control, la evaluación, las estructuras e incluso la toma de decisiones y el liderazgo, utilizando nuevos lenguajes y metáforas fuera de las organizaciones de corte burocrático o empresarial. Lo que le ha valido ser considerada el segundo paradigma de la organización.

b) Demostrar de que no sólo son importantes los hechos y las actividades que se producen en una organización, sino, sobre todo, la interpretación, el significado, el simbolismo y, en definitiva, la percepción que tienen de los hechos cada uno de los miembros y el grupo o los grupos de una organización.

c) Considerar la organización como una construcción cultural, configurada por los significados, valores, símbolos, ritos, liturgias y tabúes, compartidos por todos o una gran mayoría.

d) Frente al modelo racional efficientista (en el que todo está predefinido y claro), contraponen la ambigüedad que subsiste en toda organización, la inseguridad, los miedos, valorándola positivamente como una de las claves del cambio y la innovación en una organización.

e) Valoran positivamente también la construcción compartida (cultura) de los símbolos, las liturgias, los ritos y los mitos, llenos de significados, puesto que facilitan también a los miembros de una organización la simplificación de la complejidad y la reducción de la ambigüedad dentro de una organización, ofreciéndoles estabilidad, seguridad y pautas para comprenderla y saber cómo actuar dentro de ella. Sin estos símbolos, significados, ritos y liturgias, muchos de los elementos de la organización (principios, valores, etc.) sería muy difícil transmitirlos y hacérselos comprender a los nuevos miembros. Todo este mundo interpretativo-simbólico ayuda a integrar y cohesionar a sus miembros y a compartir objetivos y metas comunes. Entre estos símbolos y liturgias están entre otros las planificaciones, las evaluaciones, etc.

f) Tiene en cuenta dentro de la organización a las personas, en sus dimensiones subjetiva (interpretación de significados) y afectiva (miedos, frustraciones, etc), dando coherencia a muchos de los planteamientos que hasta ahora parecían incoherentes o disfuncionales en los análisis realizados desde la perspectiva racional eficientista, de claro matiz controlador externo de los hechos.

g) Por eso, en toda organización lo más importante son los símbolos, los significados (la fenomenología, las apariencias), ya que son el motor y la causa fundamental del comportamiento organizacional (ritos y liturgias), si queremos conocer, analizar y comprender como se producen estos fenómenos dentro de la organización y el funcionamiento de la misma.

h) Para esta concepción se rompe el modelo racional eficientista de causa-efecto de tipo lineal (**March y Olsen**, 1982 y **Weick**, 1985). En este modelo nada es predecible y en cualquier momento todo puede cambiar por un elemento interno o externo a la organización que no estaba previsto, o, como dicen Bolman y Deal (1984) simplemente los mismos significados, definidos en función de diferentes creencias, valores y principios pueden redefinir los mismos objetivos y conseguir resultados diferentes y cambiar la valoración y el significado de los mismos, con las consecuencias correspondientes en el comportamiento de los miembros y en el funcionamiento de la organización.

Los objetivos y las metas no sirven, ni para analizar una organización, ni los comportamientos de sus miembros, puesto que en muchos casos no responden a la realidad, se modifican durante el proceso, al finalizar el mismo pueden haber sido sustituido por otros, de ahí que algunos autores utilicen la metáfora del juego de pelota (**Weick**, 1976; **Romelaer en March y Olsen**, 1976; 1982).

i) La importancia que dan a la cultura exterior y a las interrelaciones (influencia mutua) entre esta y la cultura interna de una organización.

j) Todo ello va a provocar la necesidad de usar nuevos métodos y técnicas aplicados de otras ciencias como son la sociología, sobre todo en dos ramas importantes la psicología social de la organizaciones y la sociología de las organizaciones, con la utilización de métodos etnográficos y antropológicos, en los que las técnicas cualitativas de los estudios de casos y los significados de los procesos son la clave de todo el planteamiento.

k) El líder de una organización debe saber aprovechar las fuerzas y llevar la organización como si fuera el timón de un velero con suaves golpes de mando, sin que apenas se note su dirección y, aprovechando el rumbo de los procesos conseguir los resultados que pretendía, reduciendo la ambigüedad y ofreciendo una mayor cohesión y seguridad al grupo.

#### (A) CRÍTICAS

Entre las principales críticas que se pueden hacer, siguiendo autores como **Hoy y Miskel** (1982), **Bolman y Deal** (1984), **Bush** (1986), **Hoyle** (1986), **Borrell** (1989), **Muñoz Sedano y Román Pérez** (1989), **Morgan** (1990), **Lunenburg y Ornstein** (1991), entre otros, podemos destacar las siguientes:

a) La definición de la organización como cultura sigue sirviendo a los mismos propósitos que la orientación racional-eficientista: el control y manejo de la organización en orden a unos fines marcados y determinados por la dirección.

b) Una organización no sólo puede moverse por símbolos o significados de sus miembros, que suelen responder a sus intereses, necesidades y motivaciones, sino que tiene que responder también a una serie de demandas sociales y no puede olvidar su dimensión moral y ética.

c) Por todo ello, no todo puede ser ambigüedad en la organización, discurso fragmentario de la postmodernidad; hay conceptos, términos, normas que tiene un valor idéntico para todos, en diferentes sociedades o épocas, aunque se formulen de forma diferente.

d) Esta ambigüedad, en cambio se da en mayor grado, en la definición de los términos y significados de los conceptos de símbolos, cultura, mitos, ritos, liturgias, etc, dificultando la definición de los indicadores para el análisis de las organizaciones y su decodificación concreta, desde esta perspectiva.

e) Si sólo se analizan las organizaciones a través de símbolos y significados puede traer como consecuencia definir las por su imagen externa, aparente, sin adentrarse en analizar en profundidad aspectos internos fundamentales : ideologías, grupos de presión, lucha por el poder y los recursos; en definitiva, causas y factores sin los cuales sólo podríamos definir una organización a través de tópicos más o menos vacíos.

f) Estos modelos ofrecen pautas y orientaciones concretas que ayudan a comprender y definir cómo deben comportarse o intervenir los miembros en una organización, pero desde la perspectiva de la dirección. Es el estilo directivo quien debe crear, potenciar y marcar, según esta concepción, la cultura de la organización.

g) Toda cultura organizativa en su configuración depende de factores que la moldean y la definen de forma determinante, como son la cultura social exterior, que en muchos casos define estructuras, objetivos y metas, y que estos a su vez suelen marcar los límites y las claves de la cultura interna de toda organización. Un enfoque que potencie la endogamia cultural de una organización crea un espacio estanco, decadente, que terminará por estallar desde dentro o desde fuera.

h) El análisis de la organización desde esta perspectiva plantea una posición de adaptación y de reproducción cultural y no de crítica y cambio frente a la cultura interna de la organización y al entorno social y cultural.

i) En relación con la anterior crítica esta corriente ha cuestionado el modelo racional, pero tiene que desarrollar más un modelo alternativo práctico para la intervención y el desarrollo de una organización como planteó el modelo racional, científico.

### b. Concepción y teorías socio-políticas o críticas

Esta es la otra concepción que configura el panorama actual de la organización. Está basada en diversas líneas del pensamiento o filosofías: Por una parte la concepción humanista con los trabajos de la década de los años setenta (**McGregor**, **Ouchi**, etc.) y la importancia que se da al desarrollo de la persona y de los grupos (comunicación, participación, etc.), y el reconocimiento de la relevancia de las estructuras y los objetivos informales dentro de una organización. Por otra, la concepción sistémica y los trabajos de **Bertalanffy** y **Simon** al considerar la organización como un sistema social abierto. Una tercera línea sería el enfoque hermenéutico.

Este planteamiento hermenéutico surgió en los textos bíblicos y clásicos, cuando venían varias interpretaciones y había que saber cuál era la verdadera. La norma básica que se va a mantener es que 'una parte se interpreta en relación al todo', es decir, 'cada texto tiene su sentido en orden al contexto'. Aparece así ya el primer elemento del círculo hermenéutico.

La hermenéutica no consiste tanto en interpretar un texto, sino más bien en intentar entender las posiciones desde las cuales otro interpreta los textos. En este sentido **Schleiermager** va a ser el primer hermeneuta moderno. Interpretar un texto de **Aristóteles** es captar la personalidad de ese autor, para desde ahí interpretar y comprender su obra.

Con **Heidegger** la hermenéutica deja de ser un planteamiento metodológico para pasar a afectar a todo el problema gnoseológico de la comprensión, del interpretar la realidad. La gnoseología se convierte en hermenéutica. Se comienza a llamar hermenéutica filosófica, en el sentido de que analiza cómo todo nuestro conocer es interpretar: 'el hombre se relaciona con las cosas interpretando' dirá **Gadamer**. Nosotros interpretamos desde un lenguaje, y este lenguaje transmite al ser humano todo una cultura. Por eso en todo conocimiento hay una determinación histórica.

Una perspectiva que no debemos olvidar, y de la que es fundamentalmente deudora la corriente sociocrítica es el neomarxismo de la escuela de Frackfort y de su epígono **Habermas**.

La crítica de la razón instrumental unidimensional de **Horkheimer** y **Marcuse**, centrándose en una crítica demoledora de la razón técnica del positivismo que sólo se preocupa de resolver los problemas técnicos de la relación entre medios y fines, sin detenerse a examinar la racionalidad de estos últimos, la justicia del para qué de los objetivos finales. El desenmascaramiento del Positivismo, no de su uso de la metodología propia de las Ciencias de la Naturaleza, sino su idolización como único criterio de verdad y de supuesta "cientificidad". La crítica de la razón identificante de **Adorno**, dentro del contexto de su dialéctica negativa, que impone violentamente la identidad del desarrollo técnico-económico con el desarrollo humano. Esa razón identificante se internaliza también en los mismos individuos que sufren su opresión y adquiere el carácter ideológico que evita su desenmascaramiento. En definitiva, tal como plantean en su obra conjunta **Horkheimer** y **Adorno**, *La dialéctica de la ilustración*, denuncian que la Ilustración, impulsada por el desarrollo fabuloso y espectacular de las Ciencias de la Naturaleza, emprendió el programa crítico y liberador de la desmitologización del mundo, pero que después de haber liberado al hombre de la creencia en una Naturaleza externa regida por la Divinidad, y de haber puesto así a esta última a su servicio, seca y cosifica lo humano, lo hace esclavo de la maquinaria engendrada por el desarrollo científico. La técnica se convierte así en Ideología con un carácter marcadamente político, como defenderá **Marcuse**, y como **Habermas** desarrollará mucho más profundamente.

**Habermas**, a través de la revisión crítica de las obras de **Peirce** y de **Dilthey**, intenta obligar a la metodología científico-natural a reflexionar sobre sí misma. En orden a solucionar el problema de la ruptura entre ciencias naturales y ciencias sociales, se propone elaborar una teoría del conocimiento como teoría de la sociedad. El concepto de los intereses del conocimiento será el instrumento teórico fundamental en el que se apoye su reflexión crítica. Según él, estos intereses se refieren a las orientaciones básicas de la estructura antropológica profunda del hombre. Son invariantes y determinan la forma en que el hombre se orienta hacia el conocimiento de la naturaleza externa y de los otros hombres. La orientación hacia la naturaleza está constitutivamente anclada en la estructura antropológica profunda desde el punto de vista del dominio o control. El conocimiento objetiva la naturaleza para poder conseguir el dominio y la manipulación de la misma. Esta dimensión es la que **Habermas** denomina interés técnico o instrumental del conocimiento. Sin embargo en el ámbito de las relaciones con los demás la orientación básica enraizada en la estructura antropológica es la de lograr el entendimiento con los demás. Esta orientación es la que denomina interés práctico o comunicativo del conocimiento. Al interés técnico y al interés práctico añade **Habermas** un tercer interés del conocimiento que responde a la estructura básica de la evolución histórica como algo anterior al desarrollo técnico y moral. El la orientación básica hacia la liberación de represiones y sojuzgamientos: es el interés emancipativo. Si el saber técnico está unido a las ciencias de la naturaleza y el interés práctico a las ciencias sociales, el emancipativo lo asocia a las ciencias críticas, entre las que nombra a dos: la crítica de la ideología de **Marx** y el psicoanálisis de **Freud**. En las ciencias de la naturaleza y en las sociales, se da una separación entre el conocimiento y la aplicación del mismo (en ambas se posee un conocimiento que puede ser aplicado o no), pero en las ciencias críticas, el

conocimiento y la aplicación no son independientes: es la praxis marxista, y el psicoanálisis freudiano donde el enfermo se cura cuando llega a conocer la causa de su enfermedad. Por eso para **Habermas** el conocimiento no es algo puramente especulativo, sino algo vital, que transforma y libera.

En estos momentos esta perspectiva, la sociocrítica, junto con la interpretativo-simbólica, es la que está aportando más elementos al discurso científico actual de la organización.

Hay que recordar también, que esta línea sería la continuadora en educación de la escuela radical de **Neil, Reimer, Freinet, Bourdieu y Passeron, Bernstein, Freire y Althusser**, entre otros. En España antecedentes claros habría que citar a **Ferrer i Guardia** y el Movimiento de Renovación Pedagógica de la década de los setenta.

Entre los primeros trabajos, en los que podemos vislumbrar gran parte de los principios que configuran esta teoría, tendríamos que citar: los de **Selznich** (1957); los de **French y Raven** (1959), que se centran, sobre todo, en los tipos de poder; **Alinsky** (1971) y **Baldrige** (1971), que aplica al contexto de la universidad los aspectos de la cultura de una organización (ambigüedad, construcción débil y liderazgo); y los de **Pfeffer** (1978), **Pfeffer y Salacink** (1978), que analizan el conflicto en la toma de decisiones de una institución de estas características, entre lo más relevantes.

En la década de los ochenta, cuando se afianza esta concepción entre los principales autores habría que citar a **Deetz y Kersten** (1980), **Bacharach** (1980), **Hoyle** (1981, 1982; 1986) y **Foster** (1984) y lo clásicos como **Bates** (1984; 1990; 1992), **Watkins** (1986), **Ball** (1987; 1990) y **Tyler** (1991).

El contexto en el que surge esta concepción se circunscribe a la década de los ochenta al movimiento de la pedagogía crítica anglosajona de la escuela de **Stenhouse**, y de autores como **Elliot** (1982; 1990), **McDonald**, y, sobre todo, los grandes compiladores y configuradores de esta corriente **Kemmis** (1987) y **Carr** (1988), y los autores que la aplican a la organización como son **Hoyle** (1982; 1986; 1992), **Ball** (1987; 1990), **Bates** (1990; 1992) y **Tyler** (1991), entre otros.

### *(1) Tendencias y autores*

Algunos autores como **González** (1987; 1989, 1990) la denominan política, diferenciando dentro de esta concepción dos tendencias: la política propiamente dicha y la crítica de carácter menos intervencionista y más filosófico. **Gairín** (1992) la denomina crítica, diferenciando dentro de ella el enfoque intervencionista y el interpretativo.

Por tanto tenemos dos líneas. Una, de carácter más radical (la lucha de clases, enfrentamiento social y lucha antagónica por el poder) en la línea de los teorías radicales de **Neil**,

en la que encuadraríamos autores como **Fox (1974)**, **Bowles y Gintis (1976)** y **Benson (1977)**, entre otros.

La otra sería la que llamaremos crítica, por su convergencia con las teorías del curriculum de **Stenhouse, Carr y Kemmis, Giroux, Apple y Popkewitz**, entre otros. Esta segunda es la que trataré especialmente porque es la que en estos momentos más aportaciones significativas está dando, a través de autores como **Hoyle, Bates, Ball, Tyler**, entre otros.

Para este grupo la escuela es una "microsociedad" (sociedad en pequeño) con sus clases sociales (grupos de presión o intereses) en lucha por los recursos que se poseen, lo que ellos llaman la "micropolítica de la escuela" (la dinámica del sistema relacional de la escuela como una sociedad política en pequeño): Por esa razón analiza la organización de una escuela desde una perspectiva socio-política.

Esto ha traído como consecuencia la consolidación de las metodologías cualitativas en el campo de la organización con la implantación de métodos y técnicas de carácter etnográfico y antropológico y otra serie de técnicas utilizadas por la sociología (socio-dramas, sociogramas, test sociométricos) y las ciencias políticas.

Elementos de la organización, que hasta estos momentos no eran importantes o se consideraban disfuncionales como son el conflicto, la comunicación multidireccional, la negociación o el consenso, pasan ahora a primera fila como instrumentos y elementos para el desarrollo y la gestión y como indicadores de una buena salud y buen funcionamiento de una organización educativa.

Todo esta nueva perspectiva tiene un objetivo final concreto: convertir a la organización en un instrumento de cambio y de lucha contra la desigualdad social.

Están de acuerdo con bastantes de las aportaciones de la concepción interpretativo-simbólico, ya que coinciden en la importancia de los significados e interpretaciones y en la configuración de una organización como un constructo social y cultural, pero llaman la atención sobre la importancia de las ideologías, de los grupos de presión y la lucha por el poder y los recursos escasos, como motores de toda organización, frente al modelo de débil acoplamiento y de toma de decisiones de cubo de basura.

En todo análisis de una organización no sólo hay que tener en cuenta los hechos, sino también los significados e interpretaciones, y, sobre todo, los intereses, lo que **Lundgren (1989)** llama el "currículum oculto", que tiene la persona o grupo de personas que interpretan ese hecho, es decir la ideología y los intereses que subyacen a toda actividad de una organización.

De ahí que para estos autores cualquier hecho puede ser interpretado de diferentes formas, de acuerdo a la ideología de la persona, y por lo tanto, en toda organización lo que prevalece son las ideologías y la lucha de intereses entre los diferentes grupos de presión, que generalmente consiste en la lucha por el poder y los recursos de que se disponen. Esta es la razón por la que es

consustancial con el desarrollo de toda organización el conflicto de intereses, la negociación y el consenso o pacto como estrategia de gestión de la organización.

Por todo ello, la organización es un proceso social en construcción, y como tal proceso social en el que intervienen personas, grupos, conflictos de intereses y luchas por el poder y los recursos, se asemeja a una sociedad política y desde esa perspectiva hay que analizarla como un sistema político en pequeño, "micropolítica".

Entre los principales autores, por orden cronológico hay que destacar los siguientes:

**E. Hoyle (1981; 1982; 1986; 1992)**, profesor de universidad, inglés, ligado en sus primeros momentos, cuando comenzó a desarrollar su teoría, a la Open University británica. Su trayectoria anterior hay que ligarla al desarrollo y la innovación del curriculum.

Entre sus trabajos más destacados habría que citar el de *The process of management in management and the school* (1981), el artículo que plantea por primera vez la nueva línea de investigación de la micropolítica *Micropolitics of educational organization* (1982), y su libro más relevante *The politics of school management* (1986). Su aportación al II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar de Sevilla (diciembre), *Autonomy, collaboration and the process of change* (1992) sigue esa misma línea.

Teniendo en cuenta estos trabajos podríamos resumir los aspectos más destacables en los siguientes puntos:

a) En toda organización hay que tener en cuenta los intereses más que los objetivos; las coaliciones más que los departamentos; la influencia más que la autoridad y las estrategias más que los procedimientos.

b) Siguiendo a autores como **Blau** (1964), **Lortie** (1969) y **Homans** (1974), entre otros, **Hoyle** (1981) desarrolla la "teoría del exchange" (Borrell, 1989, 104) en la que las relaciones de una organización están reguladas por el control de poder y se produce un intercambio de ideas y procesos de negociación, que generan ese equilibrio inestable entre la autoridad y las influencias o grupos de presión.

c) Dentro de esta "teoría del exchange" este desequilibrio se establece porque el principal motor de los grupos de presión es la lucha por el poder y el reparto de los escasos y limitados recursos, bienes materiales, de promoción y cargos, etc., que posee una organización (financiación, libros, despachos, pero también y, sobre todo, promoción, estima, autonomía, poder de regular normativas, nuevas plazas, liderazgo, etc.). De esta forma se genera un mundo subterráneo, que en la mayoría de las ocasiones, es el que define, a través de pactos y negociaciones gran parte de las decisiones y de las actividades de una organización.

d) La incertidumbre es la consecuencia no sólo de esta situación, sino también de la autonomía de los profesionales de la enseñanza, pero además, al igual que **Weick**, la valora

positivamente porque es la única forma de conseguir desarrollar una estrategia emancipatoria del currículum y una estrategia de organización y gestión del centro como unidad de cambio social.

e) Por esa razón, como alternativa de solución para responder satisfactoriamente a esta situación, propugna la colaboración como una de las características que debería definir la profesión docente y la cultura y estrategia de organización y gestión de un centro. La colaboración de los profesionales de un centro permitiría el aprovechamiento de los recursos y un mayor reparto de los mismos a más gente. Por otra parte la consolidación de consensos y pactos permite dar mayor estabilidad entre otras cosas.

f) El líder debe crear el clima de autonomía suficiente para que las personas configuren una cultura amplia, que permita la cabida del mayor número de intereses y, de esta forma, colaboren en la configuración de una cultura de consenso y pacto, evitando que los conflictos se conviertan en problemas personales insalvables.

**S. Ball (1985; 1987;89; 1990)**, profesor del King's College de Londres, hay que inscribirlo dentro de la corriente anglosajona de **Stenhouse** y de la pedagogía crítica de **Carr y Kemmis (1987)**, la cual ha aplicado a la organización. A partir de la publicación de su libro (1987;89) y del de **Bates (1990)**, toda una corriente de pensamiento se ha desarrollado dentro del campo de la organización en nuestro país, con aportaciones importantes como son la de **Beltrán (1990)**, **Santos (1990; 1992)** y **Sabirón (1992; 1993)**, entre otros.

Su obra más relevante es *La micropolítica en la escuela* (1987, publicada en castellano en 1989) que es una síntesis de sus planteamientos, elaborados a partir de una serie de experiencias e investigaciones en la escuela comprensiva de Inglaterra (en centros como Phoenix, Victoria Road Casterbridge High School y Bishop McGregor). Este trabajo ha tenido una gran repercusión en este país, aunque habría que reseñar también *School politics, teachers* (1985) y su aportación al I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar de Barcelona, celebrado en 1990 "la perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas", que es más una recensión actualizada de su libro que una nueva aportación.

Propone estudiar la organización desde una perspectiva micropolítica. **Hoyle** definió la *micropolítica* como "las estrategias con las cuales los individuos y grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses" (**Hoyle**, 1982, 88). En el mismo sentido **Pfeffer** afirma que la política organizativa "involucra aquellas actividades que se llevan a cabo dentro de las organizaciones para adquirir, desarrollar y usar el poder y otros recursos a fin de obtener los resultados que uno prefiere en una situación en la que hay incertidumbre o disentimiento" (1981, 71). Finalmente, **Ball**, usa este término en conexión con tres esferas claves e interrelacionadas en la actividad organizativa: los intereses de los actores, el mantenimiento del control de la organización y los conflictos alrededor de la política (1989, 35), entendiendo que la toma de decisiones es la "sustancia de la actividad micropolítica" (1989, 41).

**Ball** define las características de la organización comparándola con las de la "ciencia organizacional" de la perspectiva racionalista y humanista, a través de los siguientes aspectos (1989, 26-28):

a) El poder y la lucha por ocuparlo es el principal objetivo de todos los grupos en una organización; no hay una autoridad preestablecida como en los otras concepciones; la autoridad y el poder hay que conseguirlo a través de un proceso de lucha, negociaciones y pactos.

b) Los objetivos en una organización no están ya prefijados y su validación no se basa en la coherencia con unos principios de un grupo o autoridad personal, sino que son objetivos cambiantes, según el grupo que llegué al poder y en constante proceso de construcción a través del consenso y el pacto a que se llegue entre diferentes grupos.

c) En toda organización hay diferentes intereses e ideologías que estructuran grupos de presión con planteamientos, visiones y objetivos diferentes respecto a los fines, funcionamiento y desarrollo de esa organización y que luchan por imponerlos y consolidarlos.

d) La diversidad ideológica es la base de toda la dinámica, sobre todo, la interna, de una organización.

e) En toda organización hay intereses y conflictos de intereses de los diferentes grupos e ideologías y, sólo hay consenso, cuando a través de la negociación, cada grupo cede parte de sus intereses, en función de conseguir otros. En cuanto a las motivaciones no están directamente relacionadas con el bien social o de la organización sino con las ideologías y los intereses individuales y grupales que tienen los miembros que la integran.

f) La toma de decisiones, la autoridad institucional, desde esta perspectiva, tiene otro sentido, como es el control del poder, los recursos y las prevendas de una organización.

g) La dinámica interna de una organización se genera a partir de la lucha por el poder y la aparición de toda una serie de enfrentamientos y coaliciones de grupos e intereses; en definitiva, de toda una ingente actividad política.

h) El liderazgo lo define como el liderazgo político, de tipo antagonista, diferenciándolo del político autoritario, del interpersonal y del administrativo y caracterizándolo como la persona que sabe generar negociaciones y llegar a pactos y compromisos que le permiten gestionar, a través del conflicto, la organización.

i) Llama la atención a la necesidad e importancia de investigar y tener en cuenta la sociología de una organización, su configuración en grupos y subgrupos y su ideología. Un ejemplo de ello es el estudio de la feminización de la profesión docente y sus repercusiones en la dinámica interna de las organizaciones escolares o fenómenos como el caudal, el rumor, el humor, etc.

j) El análisis de la relación entre el contexto político, sus ideologías y la dinámica interna de las ideologías de los grupos, que configuran una organización tiene para él especial importancia, puesto que las causas y factores de la dinámica interna de una organización hay que buscarlos muchas veces en este contexto político exterior (como cultura).

Dentro de esta línea hay que citar a **Bates (1989) *Práctica crítica de la administración educativa***, en la que coordinó la publicación de un grupo de autores (**Parrot, Watkins, Codd y Clark**, entre otros) sobre la aplicación al campo de la administración educativa la teoría crítica. Tanto en su aportación a esa obra como en la ponencia del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar (1990) "el líder y la cultura escolar", intenta relacionar la concepción fenomenológica de la cultura escolar con la concepción crítica intervencionista sobre la misma, evitando que se convierta la primera en un instrumento de reproducción social, y dándole la importancia necesaria en la segunda a los símbolos y los significados como configuradores de esa cultura.

**W. Tyler** (1991), profesor de la Universidad de Alberta, Canadá y de la Universidad de York, en la que defendió su tesis (1984) sobre **Bernstein** y los significados en las organizaciones, dentro de una línea estructuralista y de concepción foucaultiana del poder.

Este autor en su obra *School Organization: A sociological perspective*, publicada en 1988 (traducida al castellano en 1991, con el título *Organización Escolar: una perspectiva sociológica*), plantea la necesidad de un estudio sociológico de las organizaciones escolares. Habría que destacar los siguientes presupuestos dentro de su teoría:

a) Se aparta de las concepciones sociológicas que estudian por separado aspectos específicos de la escuela y propugna que se estudie la escuela desde una "concepción sociológica holística de las estructura escolar" (1991, 19), en la línea de **Goffman, Woods o Furlong**.

b) Concibe la escuela como una entidad Administrativa, que se caracteriza por tres aspectos: su estructura burocrática, la relación cara a cara de la práctica instructiva y la especificidad espacial y temporal (1991, 18-19).

c) Los presupuestos que se empleen en el análisis de la realidad de la organización escolar son fundamentales para definirla, no sólo la cultura o el contexto en el que está ubicada. Desde esta perspectiva plantea que las concepciones de la organización como una anarquía organizada son peligrosas, puesto que estas anarquías son formas de organización que también tiene sus propios intereses e ideologías, no son formas caprichosas que se den al azar.

d) Define la organización escolar como una organización compleja y un sistema ajustado de forma articulada, producto de la interacción social, en la que destaca la sociología profesional de los profesores y su relación con el poder, el control y el complejo entramado oculto del sistema de comunicación.

e) Dentro de la complejidad de la escuela llama la atención sobre la importancia de los significados de la autonomía, distinguiendo cuatro diferentes: técnica, la legal-burocrática, profesional colegiada, pedagógica-comunicativa (1991, 42), de la que deduce su propuesta tipológica de las organizaciones.

f) Su propuesta se centra en la autonomía profesional de los profesores, analizada desde la perspectiva del modelo de las contingencias, a través de "las interrelaciones de las unidades básicas del análisis de las organizaciones, el tamaño, la incertidumbre ambiental, la tecnología, la interdependencia de las tareas y el gobierno de la organización" (1991, 78), como elementos fundamentales del funcionamiento interno de la escuela.

g) Critica la ambigüedad y la articulación imprecisa del individualismo burgués de una profesión como es la de los enseñantes.

h) Desde una visión interaccionista de la escuela, frente al modelo anárquico, define la importancia de esta interacción y sus consecuencias en el funcionamiento de la organización y el comportamiento de los miembros de "tres maneras": a) como control, vigilancia, división y dominación profesional y administrativa; b) como patrón y modelo de mitos, símbolos e imágenes de cara al exterior para su legitimación; y c) como marco para las negociaciones entre los profesores y los alumnos (1991, 111-112).

i) Este dilema que plantea la visión interaccionista como motor de desviación, este autor la salva, siguiendo a Durkheim, a través de la anomia, considerada como "la falta de una regulación moral dentro de la misma estructura social" (1991, 126), que complementa con las alternativas de la pedagogía de lo invisible de **Bernstein** y de la visión del análisis del poder del panopticon de **Foucault**.

j) Propone como alternativa el modelo generativo de todos los posibles tipos de organización escolar, sobre dos ejes: el de poder (paradigmático) y el del control (sintagmático) (1991, 163), proponiendo un modelo abierto y flexible con principios progresistas y redes de aprendizaje, basada entre otros principios en: una normativa multicultural explícita; formas de poder abierto y progresista que definan normas disciplinarias "subjetivadoras"; generar nuevas expectativas al alumnado (reconstrucción de una cultura escolar); adquisición por parte de los profesores de técnicas de "afrontamiento", que generen una cultura de "vocacionalización", de clara tendencia innovadora del currículum frente a la alienación; la autonomía necesaria para la responsabilidad profesional; la regulación socio-técnica, que permita sin traumas la aparición del conflicto; la creación de espacios interdiscursivos y su autonomía, que posibiliten a los profesores descargar la presión de una profesión asistencial (1991, 177-196).

k) Todo ello plantea un tipo de escuela, frente a la factoría, que se caracterizaría por lo curricular y pedagógico; frente a lo administrativo; holístico, complejo y de interacción social; de toma de decisiones participada; de equilibrio entre la burocracia, la toma de decisiones y la evaluación como innovación y cambio; y que este equilibrio sea capaz de desarrollar también un

equilibrio interno entre los elementos del sistema de comunicación (ambiente, tarea y estructura) (1991, 197-202).

En España hay una serie de autores que han seguido esta línea, entre ellos hay que destacar **Santos Guerra** (1989; 1990; 1992; 1993), **San Fabian** (1991; 1992; 1993), **Beltrán** (1990; 1993, a y b), entre otros.

## *(2) Presupuestos teóricos*

Como en todas las concepciones voy a agrupar los presupuestos teóricos en los tres elementos que configuran la organización:

### (A) OBJETIVOS

Los objetivos para esta concepción están definidos por ideologías, en las que subyacen intereses de clases sociales o de grupos, y que están configuradas en gran parte por el contexto sociopolítico en el que está ubicada esa organización.

Los objetivos por lo tanto suelen responder a esa diversidad ideológica y de intereses del grupo dominante, o bien del pacto o consenso al que se haya llegado con los otros grupos.

Los objetivos son cambiantes e impredecibles, puesto que varían según los grupos y los resultados de los procesos de negociación y consenso que muchas veces no responde a ninguna coherencia o interés concreto de un grupo, potenciando la inestabilidad de los mismos.

Los verdaderos objetivos de los grupos están directamente relacionados con el reparto de poder y de los recursos, prevendas, cargos y promociones que posee una organización, que están enmascarados en los institucionales.

Por esa razón a estos objetivos les llamamos objetivos **políticos**, ya que su significado, construcción y configuración dependen de ideologías, negociaciones y pactos entre los diferentes grupos de presión o subculturas.

Los objetivos pueden ser también compromisos a realizar por los grupos o los miembros de los mismos de una organización.

## (B) ESTRUCTURAS

Las estructuras como los objetivos, o bien se adaptan al reparto de poder establecido a través de los pactos, o bien el grupo que tiene mayoría ocupa los cargos más importantes para dirigir su funcionamiento hacia los intereses que persigue.

Por esa razón las estructuras para esta concepción no tienen tanta importancia dentro de la organización porque son los elementos estáticos que no tiene vida, ni influencia (la vida se la dan las personas que las ocupan y gestionan) y que se ocupan o se transforman en función de conseguir los objetivos políticos. De ahí que a este tipo de estructura la llamemos también estructuras **políticas**.

Las estructuras dependerán más que ninguna otra concepción de los líderes y de la toma de decisiones, puesto que van a ser perfiladas a través de las negociaciones, de los pactos y del reparto de cargos, que surgirán como consecuencia de ellos.

## (C) SISTEMA RELACIONAL

El carácter dinámico del funcionamiento de toda organización, a través del análisis del sistema relacional de los miembros de la misma ha sido la gran aportación de esta concepción, que se ha centrado en las relaciones de poder y la lucha ideológica y de intereses de los diferentes grupos como base de su funcionamiento interno.

Para esta concepción el sistema relacional es la clave para saber cómo funciona una organización, los factores y causas que subyacen y que son los que generan su desarrollo.

El **poder** no está preestablecido o designado, sino que debe ser **conseguido** a través de negociaciones y pactos; democráticamente.

El **liderazgo** para ellos consiste en ser un **buen negociador** que consiga acuerdos con el consenso y el compromiso de todos, de tal forma que la dirección como gestión de una organización lo único que tiene que hacer es potenciar esas negociaciones y los pactos, coordinando a los miembros para que cumplan sus compromisos y reajustando en todo momento esos pactos o negociaciones. De ahí que llamemos a este tipo de liderazgo, el liderazgo **político**.

El liderazgo se basa en la influencia y no en la autoridad que representa una persona en una institución. De ahí que no haya procedimientos, sino estrategias.

La toma de decisiones, como el liderazgo, son cambiantes y dependen de la configuración de los grupos, de su fuerza y de las negociaciones o los pactos, que se vayan configurando. En la mayoría de los casos no tiene nada que ver con los objetivos preestablecidos ni con los

objetivos institucionales o sociales de la organización, sino con el reparto de los recursos y del poder.

Esto conlleva que la **comunicación y la participación** sean los **ejes de una organización** y que el nivel de ellas sea uno de los indicadores de calidad y de salud de la misma. Un buen líder es el que desarrolla la comunicación **multifuncional** y consigue que todo el mundo sea participe en la decisión tomada y, por lo tanto, se tenga que comprometer con ella y sus consecuencias.

Esta comunicación y participación que son el eje y el alma del sistema relacional están diseñadas en función de los grupos y **las negociaciones entre las personas y los grupos**.

En toda la organización afloran intereses, tensiones; de tal forma que la aparición de **conflictos** se valora positivamente como una **consecuencia de dinamismo saludable** en toda organización. El conflicto no sólo se valora positivamente sino que debe ser la clave para generar la comunicación y la participación de todos los miembros como **estrategia de gestión y desarrollo** de la organización, a través de la negociación, el consenso y el pacto.

Todo este planteamiento genera una **cultura de emancipación y de compromiso**. Es una cultura que pretende la autonomía de sus miembros y el compromiso ideológico de los mismos, consiguiendo una cultura **colaborativa** como instrumento para hacer de un centro uno de los ejes para la concienciación del ciudadano de la desigualdad social y de la lucha contra esta situación y contra la reproducción de los valores de las clases sociales dominantes.

Este planteamiento lleva a definir la evaluación también como un proceso participativo de negociación interno (entre los miembros de la organización), que debe traer como consecuencia la definición de los criterios que van servir como indicadores de la evaluación.

Al igual que los objetivos y la toma de decisión estos criterios serán cambiantes y dependerán de las ideologías y de la fuerza de cada uno de los grupos de presión.

### *(3) Aportaciones*

Entre las principales aportaciones, siguiendo a diferentes autores como **Bolman y Deal** (1984), **González** (1987, 1989 y 1990), **Bush** (1986), **Hoyle** (1986), **Gairin** (1987, 1992), **Muñoz Sedano y Román Pérez** (1989), **Borrell** (1989) y **Lunneburg y Ornstein** (1991), entre otros, habría que destacar las siguientes:

a) La consolidación de la metodología de investigación cualitativa, de carácter sociológico, que ya había utilizado la concepción interpretativo-simbólica, pero ahora haciendo más hincapié en los aspectos sociológicos y políticos que en los psicológicos. Frente a la psicología de las organizaciones, se desarrolla la sociología y la socio-política de las organizaciones.

b) Esta nueva perspectiva o enfoque plantea nuevos objetos de investigación, llamando la atención sobre aspectos que hasta ahora no se habían tenido en cuenta como son la lucha por los recursos existentes, las ideologías de los miembros de una organización, los subgrupos que la configuran, sus intereses, la lucha por el poder y el reparto de los recursos materiales y de todo tipo, los conflictos, las coaliciones, etc.

c) Por esa razón plantea el estudio de la organización como una microsociedad en la que las estrategias para la consecución del poder convierten la dinámica interna de la misma en una lucha de grupos e intereses, asemejándolo a la dinámica política de cualquier sociedad, pero en pequeño (micropolítica), llamando la atención sobre las ideologías de la misma.

Muchas veces estas luchas de poder encubren intereses personales o de un grupo minoritario, a través de las ideologías y la configuración de grupos de presión, pero son tan importantes que sin estos factores cualquier visión de la organización sería parcial y, lo más importante, no tendría en cuenta factores y fuerzas fundamentales, sin los cuales será muy difícil que pueda planificar cualquier intervención para modificar y cambiar la organización y su relación con el entorno social.

d) Otra de las aportaciones sería el análisis del currículum oculto de los comportamientos y concepciones que subyacen en toda organización, llamando la atención sobre las teorías de reproducción, mantenimiento y adaptación de los miembros de una organización y sus repercusiones, al aceptar principios sociales y hábitos de comportamiento de clases dominantes.

Por todo ello, proponen el análisis crítico en toda organización como instrumento para generar, sobre todo en las educativas, el cambio social y la lucha contra la desigualdad social.

e) Este planteamiento les lleva a considerar como dinámica de desarrollo saludable en toda organización la exteriorización de los conflictos y la lucha entre los diferentes grupos y, por otra parte, la negociación, el pacto, la coalición y el consenso como estrategia de solución de estos conflictos y de gestión adecuada de una organización.

f) La percepción y potenciación de este tipo de dinámica inestable y cambiante de una organización, desde la perspectiva del análisis crítico y holístico de sus miembros, configurándola como un organismo vivo que goza de salud es quizás la aportación más importante.

g) De esta concepción holística y dinámica de la organización se desprenden aspectos tan importantes como: los objetivos, a veces, no son los institucionales, sino el resultado de un proceso de lucha entre grupos o negociaciones (las tomas de decisiones), determinados por una serie de intereses cambiantes, y que tiene relación directa con el contexto socio-económico y político, las ideologías del mismo, en el que están inmersos y la historia de la misma organización; las estructuras son uno de los elementos más conflictivos y su estabilidad es también mimética respecto al entorno que le rodea, y puede ser modificadas por los objetivos o por los intereses de un grupo que está en el poder; y el liderazgo debe saber gestionar la organización, a través de la

negociación, el pacto y el consenso, como mediador de todos estos procesos, potenciando la comunicación entre los diferentes grupos y el afloramiento de intereses y tensiones.

h) El ser miembro de una institución conlleva el compromiso de participación y responsabilidad respecto a los pactos y consensos a los que se haya llegado.

i) Esta concepción se centra más en el grupo y su configuración en subgrupos que en la organización como institución.

j) Las decisiones son el resultado de un proceso de negociación entre los diferentes grupos, y, por lo tanto, de difícil predicción, que no suele responder a los objetivos por los que se ha creado la organización o las necesidades sociales reales.

k) El contexto, a través de determinadas ideologías e intereses, influyen directamente en los subgrupos de la organización y por lo tanto en la dinámica interna y el desarrollo de la misma.

#### (4) Críticas

Las principales críticas que se podían destacar de esta concepción, siguiendo diferentes autores como **Bolman y Deal** (1984), **Bush** (1986), **González** (1987; 1989 y 1990), **Hoyle** (1986), **Gairín** (1987; 1992), **Muñoz Sedano y Román Pérez** (1989), **Borrell** (1989), **Lunneburg y Ornstein** (1991) y **Greenfield** (1993), entre otros, serían las siguientes:

a) La investigación cualitativa, utilizada en esta concepción, sobre todo a través de metodología de estudios de casos, ha dado multitud de detalles del funcionamiento interno de una organización, pero puede tener el problema de perder de vista el conjunto y la visión holística de toda una organización. Hay más parecidos entre diferentes organizaciones, a veces que diferencias, incluso con idénticos o diferentes contextos.

b) En toda organización hay intereses y ideologías, pero también hay estructuras y objetivos que son aceptados por todos por igual y que pueden estar por encima de estos intereses o influir en ellos como cualquier contexto. Todo ello conllevaría la necesidad de tener en cuenta que en toda organización no sólo hay elementos o dimensiones dinámicas, sino también elementos y dimensiones estáticas y fuerzas en las que prevalece el afán de la estabilidad, el apoyo al orden preestablecido y la autoridad.

c) El conflicto, la lucha por el poder, no siempre son positivos. A veces son disfuncionales y crean la angustia, la ansiedad y la inestabilidad no saludable dentro de una organización. Una organización da oportunidades para la colaboración, la lucha por otros intereses que no son los de unos mismos, e incluso la lucha por otros intereses externos a la organización y que repercuten en el bienestar social, más que en mejorar o aumentar los recursos de la misma organización.

d) Los modelos socio-críticos, hasta ahora, han desarrollado más el análisis crítico y la descripción de una situación para la concienciación por parte de los miembros de una organización, que estrategias de intervención para la construcción de un tipo de organización y su desarrollo posterior, como alternativa a las otras concepciones.

Las dificultades y la parcialidad de su planteamiento han sido reconocidos en autores como el mismo **Baldrige** (1978) o **Hoyle** (1986), pero su propuesta plantea aspectos que hay que tener en cuenta en toda organización y sin los cuales no se podría tener una visión completa de la misma.

## D. Las teorías de la organización aplicadas a la educación

Hasta aquí he profundizado en la definición de lo que es una organización utilizando el método de la construcción contextualizada, haciendo un recorrido de las principales teorías o marcos conceptuales desde los que actualmente se puede analizar una organización.

A continuación habría que dar un paso más y adentrarnos en cómo se aplican estas teorías al marco de la organización educativa.

Bastantes autores (**Culberston**, 1983; **Bates**, 1985; **Camp Yeakes**, 1989, 1990; **González**, 1995) coinciden en apuntar a **Greenfield**, con su publicación sobre la teoría de las organizaciones, una nueva perspectiva y sus implicaciones, publicado en 1974, como uno de los hitos clave que originó el clima de debate y revisionismo teórico sobre la escuela como organización, que se ha planteado durante la década de los setenta y ochenta.

Los autores que abordan este tema (**Bidwell**, 1965; **Hoyle**, 1973; **Greenfield**, 1979; **Handy**, 1984; **Gray**, 1985; **Domínguez**, 1994; **González**, 1995, etc.) estiman que si bien las organizaciones educativas pueden ser consideradas como grupos estables de relaciones sociales creados deliberadamente con la intención específica de conseguir unas metas, definición que pudiera caracterizar de una forma genérica las organizaciones, también es igualmente cierto que no pueden ser analizadas como tales organizaciones a partir de modelos centrados exclusivamente en supuestos industriales o empresariales, e incluso en aquellos otros que se utilizan en el análisis de organizaciones estructurales de servicios públicos, a pesar de mantener con ellos bastantes similitudes.

La aplicación de las teorías sobre las organización a las organizaciones educativas ha sufrido un fuerte impacto a partir del desarrollo de los enfoques centrados sobre modelos abiertos, especialmente desde que la teoría de la "loosely coupled" (organizaciones acopladas libremente / vagamente estructuradas) pone precisamente, como ejemplo característico las instituciones

educativas (**Meyer y Rowan**, 1975; **Weick**, 1976; **March y Olsen**, 1976) donde la estructura está desconectada de la actividad técnica (el trabajo) y la actividad de los efectos. La estructuración interna de las organizaciones educativas resulta ser más aparente que real, ya que la falta de coordinación y control en la actividad interna es su rasgo más característico.

A medida que éstos y otros enfoques se fueron aplicando a las escuelas con mayor o menor fortuna -la teoría de las organizaciones anárquicas (**Cohen, March y Olsen**, 1972), la teoría de la contingencia (**Lawrence y Lorsch**, 1967; **Harson y Brown**, 1977), el análisis institucional de la cultura de las organizaciones educativas (**Ouchi**, 1981), etc.-, se pone de relieve una concepción de las organizaciones educativas como una serie de independencias interrelacionadas, donde los individuos tienen que ser coordinados por ellos mismos (**Matthew y Tong**, 1982), ante la imprecisión, ambigüedad y falta de rigor técnico de las estructuras organizativas de las instituciones educativas, especialmente cuando éstas se analizan en comparación con las organizaciones empresariales (**Al-khalifa**, 1986).

De hecho, aunque las organizaciones educativas pueden ser consideradas como organizaciones dado que las prácticas que identifican su actividad son muy similares a las que se desarrollan en las organizaciones convencionales, los análisis comparativos permiten aislar determinadas **características diferenciales** entre las que cabe apuntar como más importantes -además de las ya señaladas- las siguientes:

- 1.- La pluralidad de metas o propósitos a los que deben atender las organizaciones educativas a causa de las diversas instancias que influyen sobre ellas. Lo que se ha dado en llamar 'conflicto entre ideales' (**Green**, 1983). Aunque para otros lo que sucede es que las metas no están claras o están formuladas de manera ambigua.
- 2.- La no existencia de un poder central único de quien dependa su funcionamiento, ya que se distribuye en una serie de componentes -equipos, departamentos, grupos, etc.- cada uno de los cuales tiene un alto grado de autonomía potencial.
- 3.- Ausencia de planificación y gestión administrativa de las instituciones, lo que ocasiona que los procesos de decisión y acción fluctúen entre la autocracia y la total autonomía. El trabajo se distribuye entre todo el staff tenga o no la especialización apropiada.
- 4.- El funcionamiento de la organización se ve seriamente comprometido con la incorporación de nuevos miembros al staff, lo que impide consolidar un sistema estable de coordinación y organización funcional.
- 5.- Ambigüedad a que somete a los miembros de la organización al tener que asumir en su actividad diversidad de roles en relación con los objetivos de la organización educativa (lider-autoridad, tutor-evaluador, etc.)

- 6.- Poca claridad de la tecnología específica. Todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza de manera imprecisa comparado con la tecnología que domina los procesos de producción en el mundo de la empresa.
- 7.- Los recursos le son asignados a través de decisiones políticas frente a las organizaciones empresariales que generan sus propios recursos, hecho que reduce su capacidad de relacionarse con el entorno.
- 8.- Ausencia de criterios específicos para evaluar la eficacia de funcionamiento dado que la actividad educativa es un proceso complejo con múltiples representantes externos e internos.
- 9.- Pero quizá la diferencia más clara que distingue a este tipo de organizaciones es el objeto de referencia -los alumnos/as- en tanto que no pueden ser considerados exclusivamente como producto a manufacturar, ni como clientes, pero a los que tampoco se les considera como miembros de pleno derecho en la organización.

Estas diferencias nos advierten que no podemos establecer un total paralelismo entre teoría de las organizaciones y el análisis de las organizaciones educativas. Si bien es cierto que las concepciones teóricas actuales sobre la organización educativa que centran su interés sobre la cultura o personalidad propia de cada organización potenciando métodos de investigación de carácter interpretativo y activo tienen una mayor posibilidad de acercarse a estar organizaciones educativas tan complejas con mayor éxito que el obtenido por la aplicación en enfoques racionales y positivistas.

No obstante, a pesar de las diferencias señaladas anteriormente, las investigaciones sobre las organizaciones educativas han experimentado un proceso paralelo al que ha sucedido en el campo de las organizaciones. De hecho, se constata un traslado o aplicación de los esquemas conceptuales sobre organizaciones al mundo de las investigaciones educativas, de manera que cada una de las teorías más representativas tiene su reformulación en el ámbito de la educación.

Para hacer un breve recorrido por estas aplicaciones utilizaré los tres grandes enfoques, modelos o perspectivas teóricas que he trabajado: la concepción científico-racional o eficientista, la concepción interpretativo-simbólica o cultural y la concepción sociopolítica o crítica, y como una perspectiva interesante entre ellas y que no debemos olvidar, la teoría de los recursos humanos.

### **1. La teoría clásica científica y eficientista de la organización aplicada a la educación (1950-1970)**

Aunque en nuestros días todavía subsisten un grupo de autores que mantienen viva esta concepción, enriquecida con elementos de aportaciones de otras concepciones posteriores, su gran desarrollo se dió a partir de los años 50 al setenta y en España en la década de los setenta

con el desarrollismo del franquismo y la aparición de la Ley General de Educación de Villar Palasí, en 1970. Pero a partir de mediados de los 70 ha ido resurgiendo un clima de debate y reflexión sobre la trayectoria seguida por este campo de estudio, sus supuestos epistemológicos, su investigación, el tipo de conocimiento generado y su incidencia en la práctica (**Foster**, 1983; **Camp Yeakes**, 1989, 1990).

La pretensión de este enfoque era llegar a elaborar una supuesta teoría "científica" de las organizaciones educativas que pudiese, desde parámetros de racionalidad científica, guiar y prescribir el funcionamiento y la administración de las mismas (**Greenfield**, 1985; **Smyth**, 1989; **Bates**, 1985). Por lo que se adoptó acriticamente una concepción funcionalista-estructural, así como sus principios rectores: racionalidad, "objetividad", eficacia, tecnocracia, etc. Se trataba de un conocimiento de naturaleza empírico-analítica, centrado en un interés "técnico" (**Habermas**) y enclavado en el mundo existencial de la producción y del trabajo. En consecuencia, desde esta visión, una organización como la educativa existe para conseguir determinados objetivos. Para ello se la dota de una estructura y normas explícitas y claras de funcionamiento con el fin de lograr la máxima eficacia.

Su fundamentación está en la filosofía realista (**Gairín**, 1988-89, 182) que concibe la realidad como externa a los sujetos y objeto de aprehensión por los mismos tal como es mediante el descubrimiento de leyes generales. Por tanto, las organizaciones educativas son vistas como entidades reales y observables (**Gairín**, 1988-89, 182).

Dentro de ella se incluyen, como ya hemos visto, desde las corrientes teóricas centradas en la dimensión estructural formal y racional de la organización desarrolladas a partir de **M. Weber**, hasta las interesadas en dimensiones humanas de sus miembros pero con una finalidad de mayor racionalidad y eficacia.

Además de las corrientes estructurales, también las teorías de Recursos Humanos (**Sergiovanni**, 1977; **Bolman y Deal**, 1984), fundamentalmente de corte psicologicista, se han centrado en poder determinar qué aspectos de la organización se pueden "manipular" para que las personas y grupos que forman parte de ella se sientan motivados, satisfechos y, de este modo, sean más eficaces.

Diferentes autores como **Bobbit** (1910), **Makarenko** (1925), **Dottrens** (1931) con su trabajo clásico *Empresa escolar, empresa industrial* (1961), **Sears** (1959), **Drucker** (1975), **Watkins** (1986) y en España autores como **Isaac**, **Moreno** y **Municio**, entre otros, definieron un modelo que se caracterizaría por:

a) Las instituciones educativas son entidades reales, que existen objetivamente, al margen de los sujetos que las constituyen. Pueden ser estudiadas científicamente, como cualquier otro objeto de la naturaleza. El conocimiento objetivo que se obtiene de ese estudio nos proporciona una tecnología de la gestión organizativa, que sirve para un control de dichas instituciones en orden a una mayor eficacia y eficiencia organizativa (**Rizvi**, 1985).

b) El desarrollo de las planificaciones por objetivos (El culto a la eficiencia de la escuela) y la consecución de los objetivos, a través de los resultados (estos objetivos están configurados por agentes externos a la escuela y por clases sociales que tiene intereses concretos para hacer de la escuela fundamentalmente un instrumento de reproducción del sistema social y de la desigualdad). Estos objetivos dan significado a lo que se hace en la escuela.

c) Las instituciones educativas funcionan con niveles altos de lógica y racionalidad, de certidumbre y predictibilidad. Se busca aplicar las técnicas administrativas más eficaces para organizar los medios y recursos disponibles de una forma racional para conseguir las metas propuestas (**González**, 1990, 1995).

d) Desarrollo de la definición de las funciones de la dirección, planificación, gestión y control de una organización.

e) Definición de las estructuras de una organización, sobre todo, las formales y su funcionamiento.

f) Desarrollo de las funciones e indicadores para el desempeño de su actividad para los supervisores, inspectores y administradores de la educación.

g) Se evalúan los resultados de estas organizaciones educativas para medir su grado de eficacia, centrándose en las dimensiones más observables, externas, cuantificables y objetivas de la organización. Se intenta generalizar los resultados de estas evaluaciones para desarrollar principios y leyes universales que expliquen la dinámica y funcionamiento organizativo. Se deja al margen todo lo que no sea cuantificable, lo no observable directamente (**Bates**, 1980; 1985).

h) El conocimiento sobre las organizaciones educativas es por tanto, algo elaborado por investigadores desde un punto de vista externo a la organización y supuestamente neutral. Se analizan los aspectos más visibles y objetivos, utilizando métodos “científicos” para producir un conocimiento que pueda, más tarde, ser “aplicado”, en forma de procedimientos y técnicas, a la organización educativa. Los temas de estudio serán casi siempre los relacionados con las estructuras organizativas por un lado, o con las actuaciones aparentes de las personas en la organización por otro (**Bolman y Deal**, 1984).

i) Las prácticas organizativas “requieren una cuantificación científica para una solución técnica” (**Watkins**, 1989, 129), pero en función de unas metas que la supuesta “neutralidad científica” impide todo cuestionamiento o reflexión sobre tales objetivos marcados que aparecen como valores absolutos que no necesitan ninguna justificación: “Se trata de algo absoluto y que nos viene dado como la forma de ser natural de las cosas” (**England**, 1989, 89).

j) El conflicto es visto como aberrante y patológico, algo que debe remediarse como si fuera una enfermedad (**Ball**, 1990, 131).

k) El cambio y la innovación se producen desde fuera de la organización educativa puesto que es responsabilidad de los técnicos el diseñarlo. **Hoyle** lo llama el “cambio planificado” (1991, 4.407).

l) El control se entiende como “un producto natural” de la autoridad constituida (**Ball**, 1990, 134). Administrar es realizar un control efectivo, tanto en el sentido técnico como de gestión (**England**, 1989, 89). Su ética es autoritaria (**House**, 1988, 20). Se ven las organizaciones de “arriba a abajo” (**Hoyle**, 1991, 4.407).

Se considera así, que las instituciones educativas son organizaciones “objetivas”, en las que hay una clara conexión entre objetivos-metas, estructuras organizativas, actividades y resultados (**Patterson et al.**, 1986, 11) y de la que se espera un funcionamiento lógico y predecible. O como dice **Griffiths** (1977, 1) se asientan en **demasiados supuestos**: “asumen que las organizaciones tienen unos objetivos que sus miembros se aferran por alcanzar, que existe un acuerdo sobre las funciones y el conjunto de expectativas de sus miembros (la dimensión nomotética), que la conducta se rige más o menos por un conjunto de normas (estructura burocrática), que la toma de decisiones es un proceso sistemático, que sólo se hace uso del poder legítimo, y que el mérito prevalece sobre la política. La administración, las organizaciones y su comportamiento se rigen esencialmente según un orden y una racionalidad y funcionan con independencia de los individuos que las integran”.

La tendencia burocrática en su aplicación a la educación, a través de autores como **MacKay** (1964), **Pugh** (1968), **Punch** (1969), **Heward** (1975), **Packwood** (1977) y **Hoy y Miskel** (1982), por lo menos en sus primeros planteamientos (con las tipologías), han aportado al concepto de organización los siguientes aspectos:

- a) La especialización y la competencia técnica en el desarrollo de funciones.
- b) La regulación y jerarquía en la estructura de esas funciones. Y
- c) La impersonalidad de las normas, funcionamiento y comunicación dentro de la escuela, entre los aspectos más relevantes.

Las críticas que ha recibido esta orientación aplicada al ámbito de la educación las podemos resumir en los siguientes puntos:

- a) La mayoría de las investigaciones y trabajos se realizaron sobre empresas, y su extrapolación al contexto educativo ha sido demasiado lineal, sin tener en cuenta, las diferencias con el contexto específico que es la escuela como organización, lo específico de los procesos de formación y su configuración como producto, entre otros aspectos. “Su aparición, sin embargo, supuso un lamentable suceso para nuestro sistema educativo. En vez de abordar el estudio de la organización desde las ciencias sociales, los administradores de las escuelas aplicaron la ‘ciencia’ de la administración empresarial industrial tal y como ellos la entendían” (**Watkins**, 1989, 125).

b) No tienen en cuenta el contexto de una organización, sus características y especificidades (como es el mundo de la educación, en general, y de la escuela, en concreto), los principios y valores en la que está inscrito y, por lo tanto, su cultura y clima, al considerar la escuela como una empresa o factoría de producción y de resultados económicos.

c) Se olvida de lo no objetivo, los símbolos, valores e ideologías que impregnan la vida organizativa de toda institución educativa, "verdadera materia constituyente de las organizaciones" (Greenfield, 1975, 59).

d) Esta concepción conlleva una visión de la escuela como un instrumento para la reproducción social y el desarrollo de las élites y de sus modelos de conducta y comportamiento, al separar lo organizativo de lo educativo. Entender la escuela como una organización formal, aséptica y neutral, independiente de las prácticas educativas que en ella se dan y de los componentes ideológicos, valorativos y culturales que las satura significa que la ideología y los valores que dominan socialmente se reproducen de forma inconsciente.

e) Entiende que la buena planificación formal de la estructura organizativa garantiza un funcionamiento eficaz sin más. "Cree que una estructura organizativa bien definida, con órganos claros, objetivos explícitos, procedimientos y funciones establecidas sobre el papel, garantizará un funcionamiento escolar eficaz" (González, 1990, 30-31).

f) Se apoya en falsas dicotomías conceptuales (Codd, 1989): dicotomía entre hecho y valor; entre observación e interpretación; entre teoría y práctica.

g) No se ha hecho eco del debate existente en el ámbito de las ciencias sociales, respecto a los valores en la investigación y la crítica al positivismo más radical.

h) Excesivo pragmatismo y utilitarismo. Obsesión por los resultados inmediatos y por el máximo beneficio.

i) Concepción mecanicista y económica del hombre. El alumno se convierte en una máquina adaptativa. Se hace hincapié más en el papel pasivo de la **asimilación**, que en el de la elaboración. Se estimula el **sometimiento** y la **homogeneización** conforme a unos patrones de conducta. Modelo de hombre que **se adapta** y no que crea.

j) Enfatiza el carácter **jerárquico y centralizado** del sistema escolar, donde los protagonistas se han de limitar a ser meros ejecutante de unas directrices que ellos no han participado en elaborar.

k) Débil articulación entre los elementos de la organización: ante la falta de consenso interno, los subsistemas se independizan llegando al "**celularismo**".

l) Homogeneización estructural de todas las escuelas y los alumnos, sin reconocer el carácter peculiar de cada una y cada uno.

Sin embargo, a pesar de todos estos aspectos negativos, **Hughes** (1990) señala que a determinados profesionales de la educación este enfoque les proporciona un medio de trabajo estable, ordenado, comprensible y previsible que, con frecuencia, agradecen. No obstante ha supuesto notables aportaciones que no puedo dejar de destacar a continuación.

#### Aportaciones:

1. Distinción de las **funciones administrativas**: prever, organizar, dirigir, coordinar y controlar.
2. Técnicas nuevas de gestión que aumentan la productividad, la eficacia y el beneficio: incentivos y primas de productividad, control de resultados, dirección por objetivos, descentralización, etc.
3. La concepción de **estructura** como conjunto ordenado de elementos o partes de un sistema, que se hallan interrelacionados entre sí. Todo sistema necesita una ordenación adecuada de sus elementos (estructura), así como de sus relaciones (función).
4. La racionalidad organizativa a partir de los **objetivos**: éstos son el motivo de la existencia y permanencia de la organización y determinan la estructura y el proceso.
5. En todas las organizaciones se da un cierto grado de burocratización:
  - División del trabajo basada en la especialización funcional.
  - Jerarquía bien definida de autoridad.
  - Sistema de reglas de procedimiento para situaciones de trabajo.
  - Impersonalidad de las relaciones.
  - Selección y promoción basada en la competencia técnica.
6. Esta concepción es válida (según **Katz y Kahn**, 1978) cuando:
  - las tareas individuales sean repetitivas y de nula creatividad.
  - las exigencias ambientales sean tan claras y permanentes que no se requiera información actualizada.
  - la rapidez en la toma de decisiones no sea importante.
  - El medio sea estable.

## 2. Aplicación de la teoría de los recursos humanos a la organización educativa (1960-1980)

Esta tendencia, como la racional-científica, son concepciones que surgen y se desarrollan en torno a las ciencias de gestión y administración empresarial, con todas las limitaciones correspondientes, pero al ser una concepción más abierta es más fácil su aplicación a la educación y al sistema social de la escuela.

Su aportación más importante va a ser la aplicación que hacen los humanistas de estos principios a la escuela.

En España este movimiento llega en la década de los setenta, como contestación política y pedagógica a la última etapa del franquismo, el desarrollismo de López Rodó y a la Ley General de Educación de 1970. Hay que distinguir dentro de este movimiento humanista dos tendencias: una, de corte religioso y; dos, el movimiento progresista de los partidos políticos en la clandestinidad, que tienen su consecuencia en el desarrollo de los Movimientos de Renovación Pedagógica y las Escuelas de Verano.

Siguiendo a **Muñoz Sedano y Román (1989)**, la aplicación de esta concepción a la escuela tendría dos grandes tendencias: la de la escuela democrática en la que tendríamos que inscribir la teoría y el planteamiento de **Dewey** y la escuela participativa, que estaría reflejada en España por la aparición de la LODE, que recoge todo el planteamiento de los Movimientos de Renovación Pedagógica, de corte progresista y crítico que se desarrollaron en oposición al modelo eficientista del franquismo y a los modelos personalistas de **García Hoz (1970)**, en la década de los setenta (**Domínguez, 1990**).

#### Aportaciones:

1. Introducción de las **ciencias de la conducta** en la administración.
2. Filosofía **humanista y democrática** en las organizaciones.
3. Mayor **participación** de los trabajadores.
4. Mayor **relación y comunicación** de individuos y grupos en las organizaciones.
5. Necesidad de mejorar la **competencia de los directivos en el trato** interpersonal.

#### Limitaciones:

1. Reducción de variables organizativas al individuo, al grupo y a la organización informal. **Olvido de la estructura organizativa y del contexto** tanto del individuo como de la organización.
2. Centrados en una parte de la psicología (motivación, grupo), olvidando otras partes de la psicología, sociología, economía, técnica.
3. **Reducción de la conducta humana a las necesidades** jerarquizadas y a las motivaciones derivadas de éstas, ignorando, además, las diferencias individuales.
4. Optimismo exagerado sobre la posibilidad de **integrar necesidades de los individuos y de la organización**. Se piensa que todo conflicto puede resolverse con relaciones humanas, con incremento de la comunicación, ignorando la dimensión estructural del conflicto como la lucha por el poder o confrontación de intereses perfectamente determinados, establecidos y conocidos por la otra parte.
5. Riesgo de reducir a **paternalismo** la consideración de las necesidades humanas del trabajador y su participación.

Estas dos líneas anteriores encuadradas dentro de la corriente racional-tecnológica tiene versiones más actuales como:

- ▶ los **círculos de calidad** que se podrían definir como “un pequeño grupo de empleados de un área determinada de trabajo que voluntariamente, analizan los problemas de aquella y estudian posibles mejoras -de calidad o productividad, de eficiencia-. Para ello se reúnen con cierta frecuencia con su jefe. Reciben la formación necesaria y presentan sus ideas, sugerencias o proyectos, disponiendo de la oportunidad de ponerlos en práctica” (**Borrell**, 1989, 68).
- ▶ el movimiento de las **escuelas eficaces** que se preocupa por identificar las variables más características de las escuelas que funcionan con mayor eficacia, pero “nos dicen poco sobre cómo lograr que otras escuelas funcionen de modo similar” (**Escudero**, 1986, 24). Para diversos autores como **McDonald** (1992, 101), **Beare, Caldwell y Millikan** (1992, 36-37), etc., debe ubicarse en una ideología conservadora porque implica la continuación del marco de referencia tradicional de los centros, una concepción basada en la medición de resultados, una creciente preocupación por la productividad, la eficacia y la rendición de cuentas, la tendencia a perpetuar prácticas actuales en lugar de originar cambios y el ofrecimiento de una ‘retórica de reforma’ en lugar de un modelo de crecimiento.

### **3. Aplicación de la teoría interpretativo simbólica a la organización escolar**

Esta concepción en gran parte de sus investigaciones ha sido experimentada y aplicada en el campo educativo y, por lo tanto, la casi totalidad de las aportaciones hechas por los autores que he desarrollado al analizar el concepto de organización han sido realizadas en este campo, algunas incluso en la Universidad (**Baldrige**, 1980), por lo que aquí voy a hacer un esquema muy sucinto de esta visión.

Ya en 1974, **Greenfield** en *Theory about Organizations: A new Perspective and its implications for Schools* (publicado en 1984), hace una crítica desde presupuestos fenomenológicos de la epistemología científico-eficientista de la Organización escolar y propone una alternativa en la que la organización aparece como una construcción cultural. Sin embargo hay que reconocer, que es a partir del número 4, de carácter monográfico, de la revista Educational Administration Quarterly de 1987, dirigida por **Cusik** y de los trabajos anteriores y posteriores de **Erickson** (1986; 1989-90), cuando se ha convertido en el paradigma más desarrollado por diferentes autores, sobre todo, aquí en España. Como botón de muestra basta recordar que el último congreso sobre Organización escolar (II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar), celebrado en Sevilla en diciembre de 1992, tuvo como subtítulo "la cultura escolar y desarrollo organizativo", y las aportaciones de esta corriente son las más significativas en cantidad dentro de las actas.

La línea interpretativo simbólica ha sido trabajada por **Ferrández** (1987; 1990), **González y Escudero** (1988), **González** (1986; 1990), **Gairín** (1987; 1992) o **Borrell** (1989), entre otros.

Esta concepción está cobrando cada vez más importancia con la aparición en Europa de un tema cada vez más relevante en la sociedad europea y en las escuelas, por la problemática que está implicando: la multiculturalidad y la aparición de los valores, los significados y los símbolos que ello comporta como la clave de la interpretación de la escuela como organización.

Parten del presupuesto de que toda realidad social es construida. El significado de lo real en una organización es construido mediante la interpretación de los miembros de la organización.

El objeto de investigación para esta perspectiva pasa así de ser la estructura formal de la organización a ser las dimensiones informales: los significados y símbolos implícitos que construyen los miembros de la organización, "tal como se experimentan en el mundo cotidiano de interacción, encuentro y negociación" (Tyler, 1991, 97).

Frente a la organización educativa como entidad "objetiva", con objetivos claramente definidos y funcionamiento racional y predecible, los autores de esta nueva perspectiva plantean que la organización está construida intersubjetivamente mediante significados compartidos y modos comunes de interpretación. Son "creaciones sociales, producto de la interacción de unas personas que buscan la consecución de sus fines. Estos fines son diversos, y con frecuencia la consecución de sus fines. Estos fines son diversos, y con frecuencia contrapuestos de forma que las organizaciones comportan batallas e intentos por parte de sus miembros por imponer a los demás un conjunto determinado de valores y creencias. Para comprender la organización será preciso conocer las intenciones de sus miembros y el sentido que otorgan a las diferentes actuaciones y situaciones" (England, 1989, 81).

Se concibe así la escuela como un "sistema débilmente acoplado / vagamente estructurado" (loosely coupled) (Meyer y Rowan, 1975; Weick, 1976; March y Olsen, 1976) donde la estructura está desconectada de la actividad técnica (el trabajo) y la actividad de los efectos. La estructuración interna de las organizaciones educativas resulta ser más aparente que real, ya que la falta de coordinación y control en la actividad interna es su rasgo más característico. El concepto de articulación débil supone por una parte romper con la imagen de burocracia racional de la escuela, y por otra señala que la coordinación y articulación escolar no se articula fácilmente desde planes y reglas formalmente establecidos. La acción coordinada es más una cuestión de construcción cultural interna que de regulación estructural (Sergiovanni, 1987, 87).

Frente a la afirmación eficientista de la estructura organizacional como instrumento de coordinación de la actividad técnica para conseguir las metas de la organización, los interpretativos entienden que la estructura juega un papel más simbólico que instrumental. Es una forma de "someter el proceso educativo a un conjunto de categorías institucionales socialmente legitimadas" (González, 1990, 33). Es decir, una escuela será bien vista socialmente, cuando su estructura cumpla los requisitos, las creencias, los mitos que la sociedad tiene sobre lo que debe ser una "buena escuela", al margen de que funcione educativamente bien (es más importante que los profesores tengan el título correspondiente de la materia que imparten, que el que sean buenos docentes; más que haya un jefe de estudios, que el que desarrolle una coordinación real; etc.).

Para esta perspectiva, frente a la racionalidad y predictibilidad del eficientismo, postulan que las instituciones educativas son enormemente ambiguas: en sus objetivos (March, 1984; McPeherson et al., 1986), en el empleo de su tecnología (Baldrige, 1983), en la participación (Cohen, March y Olsen, 1972) y en su historia (March y Olsen, 1976).

Son organizaciones cuyas metas han sido establecidas en términos vagos, por lo que sus componentes las interpretarán desde sus visiones particulares sobre lo que es y en qué consiste la educación, atribuyéndoles una prioridad diferente o concretándolas en formas muy distintas a la hora de la práctica.

Son organizaciones en las que es muy difícil determinar un modo único y óptimo de utilizar la tecnología de aprendizaje-enseñanza, en función no sólo de la diversidad de personas a las que va dirigida la educación, sino también en función de las distintas concepciones educativas e ideológicas de los profesionales de la educación. No podemos diseccionar el proceso de enseñanza en rutinas definidas como el proceso de fabricación de un avión.

Ambigüedad también en el sentido de una participación de los miembros muy variada tanto en la cantidad de tiempo, como en el esfuerzo y la implicación que dedican. Y lo mismo al referirnos a cómo estos miembros reconstruyen y distorsionan selectivamente los recuerdos sobre el pasado de la organización, reinterpretando continuamente la historia de la misma.

Como dice Fraatz (1989, 4): "las personas en las escuelas emplean sus días en llevar a cabo tareas difíciles con consecuencias inciertas; persiguen objetivos vagos y, a menudo conflictivos, con recursos muy variables y frecuentemente inadecuados; se basan en una tecnología poco especificada para identificar problemas y para discriminar entre soluciones; y están conectadas unas con otras en modos que parecen estructurados y predecibles, pero que son de hecho, tenues y circunstanciales".

Desde el momento en que se asume que la realidad social no es algo objetivo, externo e independiente de lo humano, sino que una construcción colectiva y compartida, la investigación se centrará ya no en acontecimientos objetivos, observables, externos al propio sujetos, sino en significados, símbolos e interpretaciones en un contexto social dado.

Las organizaciones educativas ya no "son" sino que "existen", ya no son entidades percibidas sino realidades "expresivas", ya no son un objeto sino una representación individual y colectiva, por lo que será necesario prestar atención a sus dimensiones expresivas, representacionales, simbólicas, interactivas, etc. (González, 1994, 43). En este sentido de la organización escolar como artefacto cultural internamente construido por los propios implicados en dicha organización se han desarrollado los trabajos de Greenfield (1984, 1984a, 1988). Como él mismo dice, la idea de las organizaciones como realidades no naturales significa que están basadas en significados, en intenciones, acciones y experiencias humanas. Las organizaciones son, por tanto, artefactos culturales; son sistemas de significado que sólo se pueden comprender a través de la interpretación de significados (1984a). Por lo tanto, las organizaciones educativas han de ser entendidas contextualmente a partir de las personas y los acontecimientos que ocurren en su seno:

“el estudio de la conducta humana separada de las características únicas del contexto organizativo específico merece ser visto con sospecha” (Sergiovanni, 1984, 8).

En España en esta línea están los trabajos de **Sanvicens (1972)**, **Ferrández, Sarramona y Tarín (1977)**, **Castillejo (1986)**, **Dacal (1986; 1992)** en los que se plantea el sistema educativo como un sistema social, diferenciando tres tipos de sistemas: el administrativo o el rector, el operativo y el de enseñanza. Dentro del sistema operativo distingue los siguientes subsistemas: el de la toma de decisiones, el operativo o ejecutivo y el auxiliar o de apoyo. También se podría señalar a **Ciscar y Uría (1986)**, que definen la escuela como un sistema abierto, que se desarrolla en función de las actividades (de tres tipos con el fin de lograr los objetivos, el mantenimiento del sistema interno y la adaptación al entorno). A estos autores hay que añadir, sobre todo, las aportaciones de **Fernández Pérez (1992; 1994)** **Ferrández (1978; 1987; 1990)**, entre otros).

#### Aportaciones:

1. Ayuda a entender mejor las relaciones entre cultura y organización: cultura condiciona organización y ésta contribuye a la elaboración y cambio de la cultura.
2. Organización como creadora de cultura: utilización de ritos, ceremonias, convenciones, reuniones, juegos y otras actividades para comunicar, difundir y reforzar los valores comunes.
3. Ha puesto de manifiesto los **códigos culturales** de la cultura de un centro (símbolos, formas de pensar-actuar, costumbres de la organización).
4. Aporta un aspecto hasta ahora poco tenido en cuenta: Las estructuras no son los órganos oficiales, sino los símbolos y significados que están detrás de ellos.
5. Descubre los elementos **irracionales** en la organización.
6. Nuevas **metodologías de investigación** de la organización: técnicas cualitativas procedentes de la antropología y la etnometodología.
7. Propuesta de educación intercultural, como búsqueda de respuestas adecuadas a la presencia de grupos de diversa procedencia cultural.
8. La importancia dada anteriormente a la generalización del conocimiento deja ahora paso a la **comprensión profunda y contextual** de los fenómenos y acontecimientos estudiados.

#### Limitaciones:

1. La ambivalencia del término cultura impide un marco común para el estudio cultural de la organización.
2. La ambivalencia de los símbolos dificulta su interpretación.
3. Los símbolos-significados no valen de unas organizaciones para otras. Los códigos cambian en cada organización.
4. No se puede analizar cada organización por su particularidad.
5. Peligro de crear una cultura independiente, aislada de su entorno cultural, sin respeto a la libertad personal.

6. Problemas no resueltos en la cultura escolar: la selectividad del sistema escolar penaliza actualmente a los más pobres; el lenguaje escolar no es adecuado inicialmente a los desfavorecidos; la política dominante pretende utilizar la escuela en todos los países del mundo; la aceptación pasiva y acrítica de los contenidos curriculares favorece actitudes de sumisión; los talentos personales y los dones naturales no son de origen natural, sino que están altamente relacionados con el ambiente socioeconómico (Muñoz y Román, 1989, 182).

#### 4. La teoría sociocrítica y su aplicación a la organización educativa (1980-1990)

Las primeras reformas de los gobiernos socialistas, siendo Ministro de Educación **Maravall**, bajo el asesoramiento de **A. Pérez** y **J. Gimeno**, tuvieron claros matices sociocríticos, en parte recogidos posteriormente en la LOGSE y el DCB, pero que no son tan claros como en la LODE (1985) y en el Plan de Investigación y Formación Permanente del Profesorado (MEC, 1989), que será la ideología que subyace bajo el planteamiento con el que se diseñaron y se pusieron en marcha los CEP's.

Este planteamiento subraya la inadecuación e incapacidad de los enfoques tradicionales para dar cuenta de la realidad compleja del mundo organizativo (Foster, 1983, 1986; Bates, 1988; González, 1994). "Los teóricos políticos han sostenido que los modelos racionales y sistémicos no han sido capaces de dar cuenta de la complejidad, inestabilidad y conflictos que ocurren en los marcos organizativos. Mantienen que estos modelos también ignoran las diferencias individuales, por ejemplo, en valores, ideologías, opciones, metas, intereses, pericia, historia, motivación e interpretación -factores que son centrales para una perspectiva micropolítica-" (Blase, 1991, 3). En definitiva podemos decir, según esta línea, que los anteriores enfoques no son válidos puesto que han olvidado aspectos tan importantes como:

- ▶ los intereses sociales e individuales en la organización
- ▶ la desigual distribución de formas de poder y dominación como moneda corriente de las dinámicas organizativas: cómo algunos individuos y grupos tienen acceso a recursos y otros no, por qué algunos grupos están sobrerrepresentados y otros no, por qué ciertas influencias prevalecen y otras no (Camp Yeakes, 1990)
- ▶ el lenguaje de la vida organizativa en cuanto reflejo de una situación de distorsión comunicativa
- ▶ los mecanismos ideológicos a través de los cuales los miembros de la organización se habitúan a aceptar los roles, reglas, lenguaje de su lugar de trabajo
- ▶ los temas de conflicto de clase social
- ▶ los temas de racismo, sexismo, desigualdades
- ▶ el contexto social e histórico de la acción
- ▶ las metodologías de corte no positivista

Y critican también, en todo lo referente a la administración y dirección de organizaciones educativas, el dominio de un aura psicologicista cuya utilidad es bastante limitada (**Foster**, 1984; **Bates**, 1985) y que, como ya analicé anteriormente aludiendo a la perspectiva de la cultura como metáfora crítica, bajo una concepción de la administración y dirección como una tecnología de control organizativo se está prestando mucha atención a cómo asegurar la adecuación "psicológica" entre individuo e institución, lo cual está situando como prioritario conceptos como rol, motivación, liderazgo, clima, etc. Conceptos que, en opinión de **Foster** (1984) se convierten en mecanismos que tienden a disfrazar bajo una ideología de cambio y progreso rasgos básicos de dominación estructural.

La organización educativa es por tanto entendida desde la concepción sociocrítica como un sistema político (**Ball**, 1990, 134), en cuyo seno se desarrollan dinámicas micropolíticas (luchas, negociaciones, pactos, etc.) y cuya relación con el contexto se desarrolla desde una macropolítica ideológica (ya sea de reproducción o de innovación) que no es neutral en ningún caso.

La dinámica micropolítica de la escuela (**Hoyle**, 1986, 1988; **Ball**, 1989; **Blase**, 1991; **González**, 1994) supone que los miembros de esta organización actúan orientados por intereses no necesariamente coincidentes con los de la organización, ni similares para todos. Por lo cual se tiende a formar coaliciones entre aquellos que comparten algún interés en común, que se enfrentan y luchan con otras coaliciones en el afán por conseguir el poder para acceder al control del reparto de unos recursos escasos (tiempo, personal, territorio). Se desarrollan así formas de poder al margen y más allá de la autoridad formal. "La teoría administrativa se focaliza en las estructuras y los procesos asociados al poder, toma de decisión, comunicación, etc. Pero el espacio entre estructuras está ocupado por algo más que por los individuos y sus motivos. Esto 'otro' consiste en las estructuras y los procesos micropolíticos. Está caracterizado por coaliciones más que por departamentos, por estrategias más que por reglas promulgadas, por la influencia más que por el poder, por el conocimiento más que por la posición" (**Hoyle**, 1988, 257).

En el aspecto macropolítico, los autores sociocríticos, mantienen que las organizaciones educativas son una realidad construida. Pero frente a los interpretativos, consideran que esa construcción es el resultado de la estructura social dominante que legitima determinadas relaciones, estructuras, condiciones organizativas (**Benson**, 1983; **Deetz y Kersten**, 1983; **Bates**, 1987). Esto no aparece en la estructura superficial (la "organización que se ve") y formal, cuyo papel es ocultar y distorsionar ideológicamente la estructura real. Esta estructura real es el nivel profundo, oculto, donde se dan los supuestos ideológicos, las normas no dichas que regulan la acción, los procesos de interacción no manifiestos, el currículum oculto que explican el papel político e ideológico que desempeña la escuela en el contexto socio-económico y cultural más amplio del que forma parte.

De esta forma la investigación crítica tendrá que desvelar no sólo cómo se construye la organización, sino igualmente y de forma especial el por qué, las raíces y fuentes de legitimación de esa construcción. Puesto que si además de ser una construcción social políticamente

determinada, una vez que la realidad organizativa es construida queda envuelta por un componente ideológico que la protege del examen crítico, la investigación en profundidad debe desmontar tal telaraña ideológica revelando tanto la dominación material (el acceso privilegiado a la información, los canales de comunicación, las prácticas sociales) como la dominación social (las ideologías que determinan cuáles son los argumentos racionales, los tópicos adecuados para la discusión o la interpretación razonada de los acontecimientos). El discurso desarrollado desde aquí girará en torno a cómo, cuándo, por qué y para qué los grupos movilizan su poder en la dinámica organizacional; en función de qué intereses actúan; qué estrategias micropolíticas emplean para conseguir que sus propios objetivos lleguen a dominar y ser parte de los objetivos organizativos (Morgan, 1986; Hoyle, 1986, 1988; Ball, 1989; Blase, 1991; Anderson, 1991; González, 1994; Domínguez, 1994).

Las organizaciones escolares, como dice McPeherson et al. (1986), son un caleidoscopio de conductas, una mezcla de valores e intereses no siempre armoniosa ni comprensible acudiendo a lo formal. La organización es así una organización política, una coalición de individuos con intereses distintos. Se rompe así el prejuicio de la organización como una estructura racional y estable, para enfatizar que las escuelas no siempre persiguen metas explícitas, sino múltiples fines con frecuencia implícitos e incluso contradictorios, estando implicadas en continuas luchas sobre medios y fines.

#### Aportaciones:

1. Resalta una perspectiva olvidada: la importancia del poder, del conflicto y de los intereses diversos en las organizaciones educativas.
2. Destruye el mito de la racionalidad de la clásica organización científica del trabajo: la eficiencia y la productividad favorecen el poder de grupos determinados (propietarios, directivos).
3. Pone en cuestión la idea estructural de la organización educativa como un sistema funcionalmente integrado, resaltando la presencia permanente de la lucha de intereses que se hace patente a través de los conflictos (Muñoz Y Román, 1989, 136).
5. Cuestionamiento de la posibilidad de elaborar una teoría científica de la organización educativa exenta de valor y de componentes éticos: "La ciencia social crítica reconoce que dicha ciencia es humana, social y política. Es humana en el sentido de que envuelve conocimiento activo (auténtico conocimiento) por aquellos que están inmersos en la vida corriente, y es social en el sentido de que influye en la práctica a través de un proceso dinámico de comunicación en interpretación de la misma. Inevitablemente, entonces es política: lo que se hace (y cómo se hace) depende del modo del proceso social del conocer y, controlado por una situación particular (Carr y Kemmis, 1984, 143).
6. Cuestionamiento de la pretensión de elaborar un discurso meramente descriptivo de cómo se construye la realidad organizativa en el mundo de la educación.
7. Elaboración de un discurso crítico sobre la organización que posibilite no sólo su comprensión, sino también la toma de conciencia de las condiciones de funcionamiento organizativo y la emancipación de las mismas con vistas a transformar esa realidad organizacional educativa (González Gonzáles, 1986, 57).

8. Capacidad crítica para no aceptar sin más el "status quo" y alertar sobre muchas interpretaciones ingenuas.
9. Destacar la doble dominación: material (acceso privilegiado a la información, los canales de comunicación, las prácticas sociales) y social (las ideologías que determinan cuáles son los argumentos racionales, los tópicos adecuados para la discusión o la interpretación razonada de los acontecimientos) que se da en toda organización.
10. La pretensión de generar un discurso sobre la organización que lleva a los sujetos a tomar conciencia de las contradicciones implícitas en la vida organizativa y a descubrir las formas de falsa conciencia en la vida organizativa y a descubrir las formas de falsa conciencia que distorsionan el significado de las condiciones organizativas y sociales existentes, para transformar la vida organizativa.
11. El compromiso con la acción y el cambio o transformación organizativa.
12. La búsqueda de sistemas de participación política a todos los niveles: toma de decisiones, discurso, reflexión crítica, fluidez de la información, etc.
13. Necesidad de análisis y reflexión en torno a las metáforas, rituales, símbolos y utilización del lenguaje en la organización educativa.

#### Limitaciones:

1. La mayoría de las investigaciones son estudios de casos que nos aportan una información rica, profunda y variada. Pero falta mucho por estudiar en la dinámica política de las organizaciones y muchos procesos permanecen insuficientemente explorados.
2. Es posible que haya demasiado énfasis en el conflicto y se olviden las posibilidades de colaboración y acuerdos mutuos (**Borrell**, 1989, 108-9)
3. Está fuertemente centrada en los grupos de interés y al fragmentar las organizaciones en grupos que tienen unos fines particulares, como indica **Bush** (1986), puede ser a veces inapropiado para las escuelas primarias, que no tienen una estructura departamental.

## E. Posicionamiento personal en esta tesis: El concepto de organización y sus implicaciones

Siguiendo a **Domínguez** (1994) entiendo una organización de educación como una **cultura compartida, en constante construcción y redefinición en función de los conflictos y luchas entre las coaliciones subculturales que la configuran, marcada por la interacción con el entorno socio-político, ideológico y cultural en el que subsiste, y en la cual los elementos informales prevalecen sobre los aspectos formales, especialmente la comunicación es el motor que configura su alma (el clima), a través de la participación, el conflicto y el estilo directivo** y cuyas características definitorias podrían ser condensadas en: su carácter holístico (el todo es más que la suma de las partes), su componente holográfico (cada una de las piezas contiene información completa sobre la totalidad), su naturaleza indeterminada (no es predecible su comportamiento) y morfogenética (en permanente cambio); con una estructura intrínsecamente significativa; constituidas y sostenidas por las actividades interpretativas rutinarias de sus miembros, tanto individualmente como organizados en coaliciones; mediatizadas por la estructura sociopolítica e ideológica existente; cuya finalidad última sería conseguir los intereses y objetivos de la coalición subcultural que detenta en ese momento el poder dentro de ella.

Como todo **sistema cultural está configurado por subculturas** que no son sólo partes o elementos estancos y cerrados, sino que, por el contrario, tienen su propia dinámica en función de ese todo e inciden en su configuración siendo, a su vez, influidos por el todo. En este proceso dinámico de interrelación, estas subculturas se convierten unas veces en culturas dominantes, otras en contraculturas de oposición, o en subculturas alternativas, disidentes, etc., en función de su posición en el conflicto latente por detentar el poder y la influencia sobre las otras coaliciones o subculturas para determinar el destino de los recursos vitales de la organización.

Esta constante interacción de sus elementos, que dinamizan este tipo de organizaciones educativas tiene su razón de ser en el **carácter social** de las mismas, que a su vez lo diferencian de otro tipo de organizaciones. Esta diferencia viene dada por el hecho de que en la organización coexisten personas de diferentes ideologías y clases sociales que están en constante interacción. Pero, sobre todo, tiene ese carácter social porque ha sido constituida con una finalidad: la de la **"socialización"** de las personas a través de la formación, de acuerdo a unos objetivos definidos por la sociedad de quien dependen.

El tercer aspecto que habría que tener en cuenta es el **carácter abierto, flexible y polivalente** de la organización educativa como sistema social. El carácter eminentemente social de toda organización educativa le obliga a estar en continua interacción con el mundo exterior: el entorno socio-político, ideológico y cultural influye directamente en la dinámica interna de este tipo de organizaciones; además, dada la configuración tan heterogénea de sus integrantes, estas organizaciones se convierten en canal de comunicación y ósmosis respecto a la heterogeneidad del mundo exterior, provocando a la fuerza una constante interacción.

Por lo tanto, una organización educativa va a evolucionar y cambiar de forma paralela, más o menos divergente o convergente, a como evolucione su entorno socio-político y cultural (tanto el macro como el micro entorno) por sus múltiples interacciones y canales de comunicación. De esta forma, la especificidad de una organización educativa, frente a otro tipo de organizaciones, obliga a **analizarla desde una perspectiva dinámica, considerándola como un sistema cultural abierto, configurado por elementos o subsistemas en continua interacción y cambio.**

Esto me lleva a concebir la organización educativa y sus elementos como un constructo social y cultural (artefacto cultural) en continua reconstrucción y reconfiguración de significados, valores, símbolos, ritos y liturgias, dentro de un marco socio-político y cultural, muy cercano a algunos planteamientos de la concepción interpretativo-simbólica. Pero sin olvidar que la interacción con el medio ambiente (macro y micro entorno) define en gran parte la perspectiva (ideologías, creencias, principios) desde la que se valoran, interpretan y construyen los significados, símbolos, ritos y liturgias y, por tanto, determinan las ideologías políticas que marcan a los grupos y la dinámica interna de ellos mismos entre sí y de la organización. En muchos casos esta dinámica, a veces de enfrentamiento, se desarrolla en torno a los recursos existentes de una organización o para definir cuál va a ser la finalidad de su funcionamiento o estructuración.

Las teorías sistémicas de la organización, dominantes en la "ciencia organizativa", han concebido la organización como una estructura racional donde, aunque no se ignora totalmente el conflicto, "se lo considera, dentro de la lógica del paradigma, como aberrante y patológico. Se pone el énfasis en la solución o control del conflicto, tratándolo como si fuese una enfermedad que invade y deja tullido el cuerpo de la organización. (...) Son teorías propias de amos; contienen una concepción de la organización contemplada desde arriba, desde la posición de los que 'dominan'. (...) Son ideologías, legitimaciones de ciertas formas de organización" (Ball, 1989, 22). Por lo que, la insuficiencia del modelo sistémico como explicativo de la realidad organizacional, me lleva a adentrarme en el **modelo cultural** como constructo holístico explicador de ese nivel más profundo e intangible que son las creencias y presunciones básicas compartidas por los miembros de la organización, que están marcando su identidad como grupo, y que son las que mueven los hilos reales del sistema relacional: si hay una concepción sobre el ser humano como malo por naturaleza, la comunicación real en la organización acabará siendo la vertical descendente, la participación se tomará nominal y el conflicto inexistente, puesto que será evitado al marcarse un estilo directivo de control, orden y disciplina sobre unos sujetos que necesitan control sobre sus instintos primarios de destrucción y caos.

Asumir la explicación de un fenómeno social como es la organización a través de otro fenómeno social como es la cultura, implica un **aumento de la ambigüedad**, puesto que la cultura como metáfora explicativa conlleva una visión de la organización como una forma expresiva, una manifestación de la conciencia humana. La organización paso así entenderla y analizarla no ya sólo en términos económicos y materiales, sino fundamentalmente en sus **aspectos expresivos, ideacionales y simbólicos**. Su entidad real pasa a gravitar en torno a los patrones de relaciones y significados simbólicos que se mantienen a través de procesos continuos

de interacción. En consecuencia, la organización no la concebiría como un instrumento para el logro de metas únicamente, sino más bien como una **forma expresiva, un fenómeno cultural**. Y por eso tendría sentido su investigación y análisis como he planteado desde una perspectiva etnográfica.

De esta forma la investigación de la organización educativa se centraría en el ámbito de la interpretación y el significado mediante el **análisis cultural** de la vida organizativa. Se trataría de investigar cuáles son los esquemas interpretativos que hacen posible la organización, cómo han llegado a ser significativos para los miembros de la organización los acontecimientos, las interacciones, los conflictos, los ritos, etc.

Todo ese complejo mundo de las relaciones entre la cultura de una organización y su configuración a través de la dinámica interna de las subculturas de la misma y la cultura socio-política de su contexto (macro y micro) está muy cercano a los planteamientos de la concepción sociocrítica, y me permitirá desarrollar **un análisis interpretativo de carácter crítico de las organizaciones de educación social**.

Por eso **definir en abstracto cada uno de los elementos de una organización educativa es difícil sin tener en cuenta las características de la organización, el tipo y el contexto en el que está ubicada**. A pesar de ello sí creo oportuno clarificar las bases que definen la filosofía de esta concepción a través de las características de los elementos que la componen.

a) **Objetivos**. Dentro de la organización, los objetivos constituyen el marco que puede definir gran parte de las estructuras y del funcionamiento de una organización.

Ahora bien estos objetivos no son el elemento más importante de una organización, puesto que son puro simbolismo e imágenes que a veces hay que dar al exterior, pero que, generalmente, no se cumplen.

Muchas veces los objetivos son definidos en función de los intereses del grupo dominante o del consenso o pacto al que hayan llegado los grupos con mayoría, o bien le dan un sentido, sesgo o significado diferente, según sus ideologías a una formulación sintáctica que ha servido para orientar la organización, en otro momento o con otro grupo, en un sentido totalmente diferente.

Como consecuencia de esto podríamos caracterizar los objetivos en torno a dos ideas:

La primera de estas es que los objetivos son cambiantes y se modifican según las circunstancias, los grupos que tengan el poder, el consenso o pacto a que se haya llegado entre los diferentes grupos de la organización, las situaciones y la evolución de la realidad social.

La segunda es que puede que no haya ninguna causalidad lineal ni una lógica entre las finalidades por las que fue instituida una organización y los fines reales que la rigen actualmente o las estructuras y características de su funcionamiento.

Todo ello nos lleva, según la terminología que hemos utilizado en los apartados correspondientes de cada concepción, a priorizar los **objetivos políticos**, de los grupos o grupo que tiene la mayoría (a través de pactos) como los objetivos que definen el funcionamiento y estructuras de una organización, puesto que van a configurar el significado actual de dichos objetivos (objetivos significativos) y, por lo tanto, son los que van a dar vida y el sesgo correspondiente a los objetivos institucionales, y que tratan de dar respuesta en la mayoría de los casos a las necesidades de los personas que forman la organización (objetivos personales); aunque si es por mayoría y no por consenso pueden acabar configurando una dictadura funcional.

De ahí la importancia **ética** de que en toda organización los objetivos políticos deben ser consensuados por todos y que todos participen en su elaboración.

De esta forma concebimos la definición de los objetivos como un proceso de negociación de intereses y necesidades de diferentes grupos de personas con sus ideologías, de cara a un pacto en el cual todo el mundo participe y vea reflejados sus intereses con el fin de que se tengan que comprometer en la obtención de los mismos.

La finalidad de los objetivos es que sirvan de constitución o marco de los compromisos grupales y personales, para definir los planes de actuación, y, sobre todo, los criterios e indicadores. Unos criterios e indicadores que han de ser flexibles y modificables a partir de posteriores consensos y que servirán para la evaluación del funcionamiento de una organización y de sus miembros.

Los objetivos de toda organización educativa deben estar cuajados de símbolos y significados que reflejen la finalidad de cambio social y la lucha contra la desigualdad social, dentro de la perspectiva de la teoría de la emancipación del curriculum y en contra de la reproducción del sistema de valores de clasificación cultural y social.

Esto conlleva que los objetivos de una organización deben posibilitar la formación del profesorado y de los formadores con el fin de que estos a su vez potencien la innovación curricular y el cambio.

b) **Estructuras**. Dentro de la organización las estructuras constituyen el marco funcional, que en algunos casos pueden determinar el funcionamiento y la dinámica de la misma (limitándola o potenciándola).

Las estructuras, al igual que los objetivos y planes son muchas veces símbolos, imágenes que demuestran una eficaz y buena organización de cara al exterior, aunque no se cumpla o no funcione en la realidad. Ahora bien son importantes porque dan seguridad y estabilidad a los

miembros de la organización, puesto que les sitúan como pertenecientes al grupo y a sus niveles y canales de comunicación. Por eso es necesario que por lo menos se articule una mínima estructura ya sea explícita o implícita, ya que siempre la va a haber.

Muchas veces las estructuras explícitas no tiene nada que ver con las estructuras reales o implícitas de una organización y esto responde a que tienen una función más de imagen externa, de símbolo que de funcionamiento real, a no ser que sea una organización de tipo eficientista.

La configuración de cualquier estructura está directamente relacionada con los objetivos políticos y reales de una organización y su funcionamiento con las personas que la ocupan. La misma estructura puede funcionar de una u otra forma, en uno u otro sentido, sólo depende del grupo y las personas que detentan el poder.

Por eso las estructuras en una organización se modifican para adaptarlas a las personas del grupo que tiene el poder o bien simplemente se ocupan para hacerlas funcionar de tal forma que se consigan los objetivos consensuados por la mayoría o por el grupo que tiene esa mayoría.

De ahí que las estructuras, tengan las características siguientes:

- a) Son esquemas mentales institucionalizados de funcionamiento;
- b) Estos esquemas mentales de funcionamiento, según se van institucionalizando (consolidando), pueden correr el riesgo de no servir para responder a las nuevas necesidades de funcionamiento de una organización;
- c) Esto puede provocar, en algunos casos, que las estructuras no respondan al funcionamiento real de una organización, y de esta forma, se creen estructuras paralelas (grupos de personas afines, o grupos de presión), que son las que realmente dinamizan el funcionamiento de una organización;
- d) Por eso en toda organización suele haber una dicotomía de estructuras: la explícita que responde como un símbolo, rito o liturgia a lo que demanda la sociedad de esa organización educativa y que es la que da la imagen y el prestigio a ese centro; y otras estructuras que son las que la dinamizan realmente.
- e) Todo ello provoca que cuanto más convergentemente funcionen los diferente tipos de estructuras menos disfunciones habrá dentro de una organización y mayor coherencia.
- f) De esta forma se puede deducir que las estructuras guardan una relación estrecha con las características de los objetivos: son cambiantes también según las circunstancias, el grupo que tiene la mayoría o las circunstancias y, por esta razón, no hay una relación causal directa, muchas veces, entre los objetivos formales, las estructuras formales, las percibidas por los miembros y el funcionamiento real de una organización.

De acuerdo a todo este planteamiento y, usando la terminología y tipos de estructuras que hemos utilizado anteriormente al describir las concepciones, dentro de mi forma de ver una organización educativa, las estructuras políticas, de carácter **multifuncional y diagonal**, que llamaríamos reales, serían las más importantes, puesto que siempre para el grupo o grupos que consiguen el poder, uno de los primeros objetivos es ocupar los cargos que determinan las estructuras y el funcionamiento, puesto que de ahí va a depender en gran parte el consenso en el reparto de los cargos y de los recursos que hay.

En segundo lugar de importancia estarían las estructuras informales de tipo personal, de carácter plano u horizontal, que serían los grupos personales, que por afinidades afectivas o ideológicas, o de ambas, configuran estructuras compactas. Estos grupos personales son los que generalmente van a crear los grupos de presión en las organizaciones y, por tanto, las estructuras políticas. A continuación situaría las estructuras formales, puesto que la legalidad y la normativa, se quiera o no, marca gran parte del funcionamiento como contexto básico. Por último, estarían las estructuras de tipo significativo, como consecuencia final del proceso de acomodar las otras estructuras a las exigencias de una realidad exterior, que exige a la organización dar una buena imagen pero que muchas veces no tiene nada que ver con la estructura real, que es la que funciona, como hemos visto anteriormente.

Al ser las estructuras políticas y las reales las que más influyen, deben ser, como los objetivos, consensuadas por todos y con la participación de todos los grupos, lo cual refuerza la autoridad vinculante para todos los miembros de la organización de las mismas y su fuerza moral.

Este consenso evitaría las disfunciones entre las diferentes estructuras ya que acabarían siendo las mismas las estructuras políticas, con las personales, las formales y las significativas (sobre todo las tres primeras).

De esta forma, **al responder las estructuras a la dinámica real interna de la organización y favorecer el cambio, a través del consenso, se configuran unas estructuras de carácter abierto y flexibles que permiten responder constantemente a las nuevas necesidades y poder replantearse el cambio desde dentro.** Sólo cuando unas estructuras están definidas con el apoyo de todos los miembros y ese consenso permite su reestructuración de forma abierta y flexible, la distorsión y esquizofrenia de los miembros de una organización se reduce al mínimo, con lo que se genera una dinámica más relajada de cooperación, colaboración y compromiso entre los miembros de una organización, ya que son ellos parte de la estructura.

Con ello las estructuras cumplirían su finalidad primordial: la de dar seguridad y estabilidad a los miembros de una organización, en su ubicación dentro de la misma, sin que por ello obligue a especializarse en funciones rutinarias a sus miembros (sin posibles cambios), ni se conviertan en un marco que limite o dificulte el desarrollo de una organización, su adaptación al contexto o, sobre todo, convertir a una organización educativa en un instrumento de cambio e innovación curricular y social y de lucha contra la desigualdad.

Las estructuras deben tener definidas de forma clara, como los objetivos, los indicadores o criterios, para poder valorar su funcionamiento y poder replantearse su reestructuración, facilitando el desarrollo de la comunicación y de una cultura de la participación y de colaboración que, a su vez, permita a la organización educativa abrirse al cambio, y no la cultura de control sobre los miembros de la misma a la que tanto estamos habituados.

c) **Sistema relacional.** Dentro de la organización, el sistema de relaciones es el elemento más importante de la misma, puesto que de él depende la dinámica interna (poder, comunicación, participación y conflicto) y la cultura como resultante de todos ellos.

Todo sistema relacional está configurado por un entramado interactivo de redes y sistemas de comunicación, significados, símbolos, ritos, liturgias que generan una compleja red de relaciones, conflictos, participación y, en definitiva, una cultura que define y caracteriza de forma específica una organización y su funcionamiento y lo que más repercute en él (**Ferrández, 1990**) el clima de la misma, tanto el ideal, el real como el percibido.

Esta compleja red de relaciones (sistema relacional) estaría configurada por lo que **Fernández Pérez (1991)** denomina relaciones formales, informales y la integración de las mismas o la integración técnica en la misma práctica (la praxis).

Dentro de las relaciones formales **Fernández Pérez (1991)** sitúa el poder, los roles, la burocracia y el organigrama (el mundo interpretativo simbólico); dentro de las relaciones informales (el mundo socio-afectivo) las percepciones afectivas, la comunicación espontánea, el liderazgo, y en la praxis o integración de la misma estaría el oficio, las técnicas de dirección (el mundo de fáctico de lo real, de la gestión y de los resultados).

En sí mismo, el sistema de relaciones es un proceso en continua reelaboración y reconstrucción, tanto interna como externa y de influencia en doble dirección, en el cual todos los elementos desarrollan su propia dinámica e inciden en los otros. Este proceso dinámico, que es el que da vida interna a la organización, es el que genera, en gran parte y en la mayoría de los casos, la dinámica de los procesos de configuración de los otros dos elementos (objetivos y estructuras). El conflicto, la negociación y el consenso, de esta forma, se convierten en estrategias que sirven para que los directivos gestionen y desarrollen una organización.

Todo ello establece una serie de aspectos que caracterizan a un sistema relacional como elementos del mismo:

a) La red de sistemas de comunicación, que es el elemento generador de todo el sistema de relaciones. Dentro de una organización enmarca todo el sistema de relaciones y genera actitudes, afectividades, posicionamientos e informaciones, a veces negativos y a veces positivos. En la red de comunicaciones y su desarrollo está la base del tipo de participación, la estructura de poder y conflicto y la cultura que se configura.

b) El otro elemento clave del sistema relacional es la participación que esta directamente relacionada con la comunicación, ya que un tipo de comunicación puede potenciar y, viceversa, un determinado tipo de participación. Inserto en esta situación está el conflicto como un elemento constitutivo de la participación e inherente a la comunicación, a veces positivo y a veces negativo, pero siempre como el otro platillo de la balanza, cuyo fiel es el clima como alma de la institución.

c) El tercer elemento es el poder y el liderazgo que puede generar en este sistema de relaciones un tipo de comunicación, de participación y de conflicto, configurando un clima dentro de una cultura específica (de la institución de un contexto cultural más amplio).

d) Por último, todos estos elementos configuran una serie de códigos, valores, costumbres, y, en definitiva, una forma de pensar y de comportarse que determina un tipo de cultura, que sería el cuarto elemento. Esta cultura depende también de la historia de la institución, de los valores externos y significados de una cultura más amplia en la que esta ubicada y de las circunstancias concretas (temporales).

Dentro de estos elementos no se podría definir cual es el más importante, sino que, según las circunstancias, las situaciones en una organización, uno influye sobre el otro, o al revés, de forma interactiva. Pero sí parece que en bastantes casos, el grupo o grupos que consiguen la mayoría cuando ocupan el poder o a través de la influencia que pueden ejercer en la oposición, generan, de acuerdo a sus ideologías y formas de pensar, un tipo de comunicación, participación, ejerciendo el poder y provocando diferentes tipos de conflictos, que configura toda una filosofía y una cultura de pensar y comportamiento en una organización, y que suele estar, a su vez, en relación directa con la cultura socio-política del entorno tanto con la de poder como la antagónica.

Parece pues coherente con nuestra concepción que el sistema relacional y los grupos de presión sean fundamentales en la configuración y funcionamiento de una organización. De tal forma, que si estos grupos son los que establecen su dinámica interna a través de una comunicación abierta, puedan generar una mayor participación, haciendo que afloren los conflictos y dando lugar, a través de la negociación, el consenso y los pactos, a una cultura colaborativa y de compromiso.

Para ello es necesario que el poder y el liderazgo tenga el carácter de dinamizador de grupos y que genere el clima propicio para la negociación y el pacto de los planes de desarrollo de una organización, con la participación y el apoyo de todos. De esta forma, su función será la de coordinar a los miembros de los grupos para que cumplan sus compromisos y gestionar aquellos recursos que faciliten este cumplimiento y se lleve a cabo el plan pactado, solucionando aquellos problemas que puedan ir surgiendo y reelaborando o reajustando los aspectos que vayan apareciendo.

Como se puede observar, priorizamos el tipo de liderazgo colaborativo frente al político y el directista, pero tenemos en cuenta que debe saber unas técnicas mínimas para facilitar ese clima de colaboración, así como saber gestionar y dar salida a los problemas que vayan

apareciendo. Este tipo de liderazgo, que en un centro de formación debe saber gestionar, como una de sus competencias claves, la formación de sus miembros, debe saber generar un tipo de comunicación de tipo multidireccional y una cultura de participación, colaboración y compromiso.

La finalidad de todo sistema relacional es que posibilite el desarrollo de los intereses y necesidades personales y grupales, a través de la participación de todos, de tal forma que los conflictos estén al descubierto y se le den solución con la participación de todos, posibilitando el compromiso de todos en los objetivos, estructuras y en el funcionamiento de la organización para el cambio y la innovación curricular y como instrumento de cambio social y contra la marginación.

En esta cultura participativa, de colaboración y de compromiso deben ser pactados los criterios de evaluación del funcionamiento de la organización y desarrollar un proceso de autoevaluación y valoración del cumplimiento de dichos compromisos.

De esta forma se conseguiría una organización con capacidad suficiente para cambiar y para generar el cambio al crear unos objetivos comunes, unas estructuras convergentes y un sistema relacional que consiga esta dinámica interna flexible y abierta al intercambio con el exterior.

Como **conclusión**, dentro del funcionamiento de la organización de un centro, debe ser prioritario posibilitar y potenciar la formación de los miembros de esta organización con el fin de que puedan innovar el currículum y hacer de él y del centro un instrumento de cambio del sistema educativo. Para ello es necesario que esta formación genere actitudes que posibiliten el desarrollo de la cultura colaborativa, dentro de un clima cálido de participación en la toma de decisiones y de compromiso colectivo ante los acuerdos pactados. Los conflictos no deben ser traumáticos, sino percibidos como manifestaciones emergentes de la necesidad de los miembros de cambiar y de innovar. Incluso estos conflictos van a facilitar la gestión del centro por parte del equipo directivo, a través del instrumento más importante que tiene a su disposición: la comunicación de multidirección.

La comunicación está en la base de la mayoría de los problemas del funcionamiento de una organización y más en las educativas específicamente (tipos de personas de los docentes, sexo, formación, expectativas, etc.).

En el actual momento de la LOGSE y del desarrollo de los planes de formación de centros y de los Proyectos Curriculares, los directivos si quieren generar la innovación curricular a través de los PCC, deberán organizar el centro, de tal forma que posibiliten planes de formación que faciliten un profesorado bien informado y formado capaz de gestionar su propia formación y crear esta cultura participativa y colaborativa, dentro de la autonomía de los centros, para responder a las necesidades del contexto socio-educativo y cultural. La cultura escéptica y pasiva que ha generado la Reforma, sólo se puede romper cuando los directivos conciencien al profesorado de la reconversión en la que se está llevando a cabo este proceso y los efectos negativos profesionales y de status socio-económico que el **actual sistema de anarquía organizada, intencionadamente permisiva por la Administración**, le va a acarrear.

CUADRO COMPARATIVO DE LOS PRESUPUESTOS TEÓRICOS DE LAS TRES PARADIGMAS-CONCEPCIONES DE LA ORGANIZACIÓN (Síntesis de los cuadros comparativos propuestos por House (1988, 20-21); Gairín (1988, 182-184); Ball (1989, 25); England (1989, 84); Sáez Carreras (1989, 69-72), Muñoz y Román (1989), Domínguez (1994).

concepciones	racional - eficientista	interpretativo simbólico-cultural	sociopolítica - crítica
bases teóricas	Filosofía realista Concepción positivista de la ciencia.	Fenomenología, hermeneútica.	Escuela de Franckfurt, Habermas, Investigación-acción.
Concepto organización	Unidad racional de producción regida por normas: sólo ven la estructura formal de ella. "Las organizaciones son entidades reales, que existen objetivamente, al margen de los individuos que las constituyen. Como tales pueden ser estudiadas científicamente, al igual que la realidad físico-natural" (González, 1990, 29) La organización es una entidad real y observable.	Smircich (1983) la define como "sistemas de significados compartidos, socialmente contruídos, que se desarrollan y sostienen a través de procesos simbólicos". Sería por tanto un conjunto simbólico de ideas, creencias, tradiciones, valores y significados compartidos por los miembros de la organización. "Construcción cultural que depende del significado subjetivos y de la intención de las personas que forman parte de ella"(González, 1990, 31). La organización no es ya una entidad social, con metas claras, sino que es algo subjetivamente contruido. "Artefacto cultural", realidad que se construye progresivamente.	Arena política donde luchan por el poder coaliciones compuestas de individuos y grupos de intereses que tratan de influir en los objetivos y los temas de decisión en el sistema. Elemento nuclear: CONFLICTO POR EL PODER. El poder es la variable crucial de la organización, ya que es el medio de resolver los conflictos de intereses. La cultura de una organización no se configura por los símbolos-significados compartidos, sino por los intereses de los grupos que crean la ideología del centro.
Concepto de ser humano	Recurso productivo de la organización que debe cumplir lo previsto y cuya actividad puede programarse al detalle. Comportamiento previsible. Un receptor del conocimiento transmitido. Receptor más o menos preparado y motivado para alcanzar el conocimiento dentro de la estructura en dónde se le enseña (Young, 1971, 129).	Hombre determinado por la cultura en la que nace y se desenvuelve. Constructor activo del conocimiento a través de las experiencias y oportunidades de educación. Fundamental la preparación y experiencia previa propia (Kemmis, 1983, 11).	Hombre político: ha de participar activamente en todo el proceso. Reflexionar sobre su propia práctica: en espiral. "Las personas se definen más por su lugar en la organización (jefe de departamento, coordinador, etc.) que por sus cualidades personales o su existencia" (Borrell, 1989, 96). El hombre y la vida social se basan en intereses conflictivos.

<b>concep- ciones</b>	<b>racional - eficientista</b>	<b>interpretativo simbólico- cultural</b>	<b>sociopolítica - crítica</b>
<b>Naturaleza del conocimiento educativo</b>	Objetivo, fragmentable, mensurable, cuantificable. Información. Actividad racionalmente planificada, organizada y regulada por procedimientos. Repertorio de técnicas específicas.	Subjetivo, interno. Aprendizajes, actitudes de competencias vitales cuyos significados residen en contexto vital, personal y cultural. La enseñanza como profesión de habilidades y juicios sobre cómo y cuándo aplicarlos.	Dialéctico, interpretación intersubjetiva de la realidad y las condiciones históricas y culturales. El conocimiento es construido en interacción social, histórica, cultural, política y económicamente conformado. Educación como praxis emancipatoria.
<b>Organización curricular</b>	Agrupamiento homogéneo, graduación para actividad colectiva.	Tendencia a integración. Selección y organización de alumnos/as según intereses, disposición, etc. Individualización, agrupamiento heterogéneo, flexible. Acción tutorial. Organización informal para trabajo grupal, proyectos, etc	Negociación entre comunidad-profesores-alumnos sobre el currículum como un todo. Organización informal para proyectos. Organización abierta a la comunidad para abordar temas sociales con propósito crítico.
<b>Dinámica educativa</b>	Profesional de la educación como recurso operativo. Decisiones desde arriba. Participación especializada. Estructura de control.	Profesional independiente y autónomo. Decisiones en base a la comunidad de intereses en el marco cultural.	Administración, profesionales de la educación, alumnos/as y comunidad en interdependencia. Estructura participativa para decisiones. Poder tiene límites formales.
<b>Profesor</b>	Transmisor de conocimientos y habilidades. Técnico y ejecutor.	Facilitador. Profesional. Cooperador crítico.	Organizador de proyectos y actividades críticas y colaborativas. Intelectual crítico. Agente de cambio social.
<b>Padres</b>	Clientes.	Consultores, apoyo, implicación sobre todo a nivel de alumnos/as individuales.	Participación y negociación a todos los niveles, sobre todo desde la perspectiva de que forman parte de la comunidad educativa.
<b>Evaluación</b>	Se evalúa a los alumnos/as. Test para valorar lo que se ha aprendido. Dominio de destrezas y conocimiento proporcional.	Valoración descriptiva. Trabajo de proyectos. Medios de evaluación informal. El maestro busca evidencias del desarrollo individual en el marco social y cultural. Se comienza a evaluar todo el proceso de desarrollo del aprendizaje-enseñanza y los distintos factores en él confluientes.	Valoración consensuada. Valoración de padres y compañeros. Valoración basada en el trabajo dentro de un entramado de requisitos negociados acerca de la terminación exitosa del trabajo. Se valora toda la organización y a toda la comunidad educativa desde una perspectiva crítico-política.

concep- ciones	racional - eficientista	interpretativo simbólico- cultural	sociopolítica - crítica
<b>Objetivos de la organización</b>	INSTITUCIONALES: Las organizaciones persiguen metas explícitas, y pueden funcionar con niveles altos de certidumbre y predictibilidad. Las metas constituyen el elemento que da significado a lo que se hace en la escuela y que permite comprender los procesos organizativos.	SUBJETIVOS: De acuerdo a los códigos compartidos por el grupo. La cultura de la organización determina los objetivos que son compatibles con los supuestos y comprensiones colectivas y evita aquellos que se oponen radicalmente a esta precomprensión compartida.	POLITICOS: Son ambiguos. Los individuos, los grupos de interés y las coaliciones tienen sus propios propósitos y actúan para alcanzar esas metas, que pueden estar en oposición a otros grupos dentro de la organización y entrar en conflicto con ellos. Las metas surgen de un proceso de negociación entre los grupos y reflejan el poder relativo de cada uno. Mayor importancia de los fines de los subgrupos que los institucionales.
<b>Estructuras de la organización</b>	Burocracia: lo importante son las estructuras FORMALES. Las estructuras y procesos organizativos pueden ser modelados, predichos, medidos.	Cultura compartida. Estructuras informales SIGNIFICATIVAS. La estructura desempeña un papel más simbólico que instrumental. No surge para coordinar sino para legitimar a la organización: la legitima no el que funcione bien sino que su estructura responda a mitos ambientales sobre ella.	E. POLITICAS: Las estructuras formales no tienen representatividad si no tienen un apoyo del grupo mayoritario. Son los intereses de esos grupos políticos que copan las estructuras los que deciden qué hacen esas estructuras. Las estructuras reflejan los intereses dominantes sobre la institución.
<b>Sistema relacional</b>	Jerarquizado. Burocratizado Unipersonal. Sólo se observan las dimensiones externas y objetivas.	Códigos, ritos y liturgias son las manifestaciones de la auténtica cultura de la organización educativa.	MICROPOLITICA: Grupos que definen las prioridades, los códigos y los objetivos de la organización.
<b>Metodología de investigación sobre la organización</b>	Ciencia social como réplica de las ciencias naturales: en métodos y propósitos. Obviar intrusión de subjetividad, prejuicios y sesgos. Factores opacos a auto-comprensión de prácticas. Descripción, explicación, obtención de leyes. Conocimiento "sobre" y conocimiento "para". Externa. Teórica. Metodología de clara orientación conductista	Acción social intencional. Gobernada por reglas. Construir modelos interpretativos que capten inteligibilidad de acción social revelando los significados de los actores. Análisis de símbolos (observación participante, estudio de casos, estudio del lenguaje organizacional, metodología cualitativa). Estudio de la imagen de la organización que tienen sus componentes {fusión, negociación, afinidades, dependencia}. Estudio de aspectos parciales (liderazgo, clima, relaciones sociales, sistema sociotécnico). Externa aunque participante. Teórico práctica.	Investigación-acción: el investigador participa en la acción social que se estudia o los participantes deben convertirse en investigadores (BENEDITO, 1988, 13). Investigación hecha en la naturaleza, no en el laboratorio. Métodos cualitativos. Se elabora teoría a partir de los hechos. Objeto de la investigación: grupos de presión, conflictos, lucha por el poder. Este enfoque se nutre de varias disciplinas: psicología, antropología, sociología, política, economía, análisis crítico de la realidad social, hermenéutica, etc. Participativa. Orientada a la acción. Emancipatoria.

concepciones	racional - eficientista	interpretativo simbólico-cultural	sociopolítica - crítica
<b>Autores</b>	Clásica (Taylor/Fayol). Neoclásica (Gulik, Urwick, Koontz y O'Donnell, Newman y Drucker). Burocrática (Weber, Merton, Selznick, Gouldner). Estructural (Etzioni).	Culturalistas (Hofstede, Sainsaulieu, Ouchi, Pascale y Athos, McMillan, Peters y Waterman, Meyer y Scott, Garmendía, Deal y Kennedy). Interpretativos: Young	<u>Pluralista:</u> (Alinsky, Pfeffer, Baldrige). <u>Radical-marxista:</u> Bowles y Gintis, Benson, Fox, Gorz. <u>Sociocrítica:</u> Selznick, Baldrige, Bacharach, Hoyle, Bates, Foster, Gronn, Watking, Ball, Apple, Carr, Kemmis, Stenhouse, (en España: Sacristán, Fdez. Pérez, González)

**CUADRO-SÍNTESIS: LA PROPUESTA DE MI CONCEPCIÓN DE ORGANIZACIÓN.****DEFINICIÓN:**

“Sistema cultural y político abierto, en constante construcción, interacción y dependencia del entorno socio-político y cultural, en el cual el sistema relacional prevalece sobre los otros dos elementos (objetivos y estructuras) y, dentro de él, la comunicación es el motor que configura su alma (el clima), a través de la participación, el conflicto y el estilo de gestión del poder, cuyo análisis real sólo es completo desde una perspectiva cultural sociocrítica”.

**CARACTERÍSTICAS:**

- Carácter holístico (el todo es más que la suma de las partes)
- Componente holográfico (cada pieza contiene información completa sobre la totalidad)
- Naturaleza indeterminada (no es predecible su comportamiento), ambigua y morfogenética (en permanente cambio)
- Estructura intrínsecamente significativa
- Constituida y sostenida por la interpretación compartida de la realidad organizacional por parte de sus miembros
- Mediatizada por la estructura sociopolítica existente
- Configurada por subculturas
- En permanente conflicto entre las coaliciones que tratan de acceder al poder para repartirse los recursos escasos

**BASES TEÓRICAS:**

Weber, Teoría crítica de la escuela de Frankfurt, fenomenología, hermeneútica, Habermas, Investigación-Acción.

**OBJETIVOS:**

Prioritariamente los políticos que son los que definen el funcionamiento real de la organización; pero no se pueden descartar los objetivos personales sabiendo que se definen en función de los políticos (busco grupo de presión que encarne mis intereses y expectativas); teniendo en cuenta, por último, los institucionales que son los que van a limitar o favorecer la consecución de los anteriores y con los que tengo que negociar.

**ESTRUCTURAS:**

Estructuras políticas que son las reales, las que reflejan los intereses dominantes. Pero estas están formadas por las personales de los grupos que las determinan. Y al final las estructuras formales que son por las que se tienen que "bandear" las anteriores.

**SISTEMA RELACIONAL:****Estilo directivo:**

Hay que distinguir entre poder (rol representativo, delegado por otra autoridad que tiene potestad para conferir representatividad en el ejercicio de dicho poder), liderazgo (basado en el carisma personal, la preparación y la capacidad de relación personal) y la influencia (prestigio situacional basado en coaliciones y consensos). (Domínguez, 1994). Este estilo directivo puede favorecer o poner trabas a un tipo de comunicación, participación y gestión del conflicto.

**Comunicación:**

Proceso complejo en continua reelaboración de relaciones (externas e internas) por el cual se intercambian mensajes los miembros de una organización con el fin de informarse, dar órdenes, impartir tareas, etc., que genera determinadas actitudes y un clima socioafectivo concreto (Domínguez, 1994).

Entiendo la comunicación como el elemento clave que permite que todo el mundo se sienta en posesión de la información y se sienta participando.

El poder lo tiene quien sabe comunicarse. Es la base y el elemento generador de todo el sistema de relaciones.

**Participación:**

Proceso por el que se genera la toma de decisiones en una organización a través de los procesos de reflexión colectiva, puesta en común y compromiso de lo acordado (Domínguez, 1994).

Proceso abierto al compromiso entre todos los implicados donde juegan un papel crucial los estilos de liderazgo de los grupos informales. Las decisiones surgen de un proceso de negociación. Se determinan de acuerdo con el poder de los participantes.

La mayoría de las decisiones importantes conlleva distribución de recursos escasos, por lo que la toma de decisiones es una oportunidad de ejercer el poder por parte de los grupos de acuerdo a sus preferencias políticas y sus demandas.

**Conflicto:**

Proceso de enfrentamiento de intereses, ideologías o situaciones personales entre individuos o grupos de una organización, que conlleva la percepción de esta divergencia, así como unos procesos de actuación y generalmente cambio de equilibrio de fuerzas (Domínguez, 1994).

Negociaciones, pactos o manipulaciones: "los intereses conflictivos sólo pueden ser resueltos por la coerción de los que detentan el poder o por medio de un sistema de persuasión con una duración temporal" (Borrell, 1989, 92).

Lo importante no es tanto la resolución del conflicto (como en los marcos anteriores), sino las estrategias y las tácticas del conflicto: teoría de los juegos, formación de coaliciones, teoría del intercambio, principios de negociación, etc.

**Clima:**

Proceso de configuración colectiva de percepciones que generan actitudes y estados de ánimo. Es el alma interior que regula el funcionamiento del sistema relacional (Domínguez, 1994).

**Cultura:**

No tanto un elemento más del sistema relacional, sino un elemento conformador del mismo, es decir, las presunciones básicas compartidas por las distintas coaliciones (**subculturas**) que subyacen y hacen posible el funcionamiento del sistema relacional de una organización educativa. Una forma de abordar el análisis y la comprensión de los mecanismos profundos de estructuración y funcionamiento de la organización. Y que permite explicar los conflictos entre las distintas coaliciones, los mecanismos de participación y toma de decisiones o el estilo directivo preponderante en un determinado momento en la organización.



## XII.- Organizaciones de educación social

### A. Introducción

Si anteriormente me he centrado en la definición y comprensión de lo que sería una organización educativa, voy a profundizar este análisis en dirección al objeto de mi tesis: las organizaciones de educación social.

La primera aproximación que, de forma intuitiva y provisional, podríamos hacer a una organización de educación social que la diferenciara de una organización educativa, es que no está dentro de la estructura reglada de la educación formal del sistema educativo (no diseñada en función de explícitos objetivos de formación no directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado (Trilla, 1992) contemplados formal y legalmente por el Ministerio de Educación y Ciencia), y que su atención primordial recae en “la inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socioeducativa” (R.D. 1420/1991, BOE de 10 de octubre).

Ciertamente, el centro objeto de estudio de caso en esta tesis no es una organización de educación social en sentido estricto, puesto que es un centro educativo privado-concertado. Pero dadas las características del mismo que veremos más adelante recoge a una población escolar con unas características definitorias de lo que sería el primer paso en el trayecto de la “inadaptación social”, población propiamente atendida específicamente desde las organizaciones de educación social. Y por otra parte desarrolla un trabajo específico con alumnado con necesidades educativas especiales.

Por lo que sí, en esta aproximación inicial, podemos considerar organizaciones de educación social aquellas en las que se inscribe la acción de profesionales de la educación social, tal como se expresan las posibles áreas de actuación profesional del diplomado en educación social en el plan de estudios elaborado por la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (por ejemplo), podemos decir que en dos de estas áreas, el centro objeto del estudio de caso de la parte práctica de esta tesis, sin estar dedicado exclusivamente a ellas, las atiende de modo preferente: la prevención y tratamiento de la marginación e inadaptación infantil y juvenil y la atención a personas con discapacidades. Y hay que entender que toda intervención educativa en la prevención de la inadaptación debe partir de aquí, de la prevención en los centros educativos con alumnado con “alto riesgo de fracaso”, ser el primer paso o eslabón del trabajo

“reeducativo” propio de las organizaciones de educación social, si no queremos que el fracaso escolar sea sinónimo de fracaso social y fracaso personal.

En este sentido podemos considerar que el marco que aquí se ofrece sobre las organizaciones de educación social podría servir para encuadrar perfectamente el estudio de caso desarrollado en esta tesis. No sólo porque el objeto de la educación social se centra en problemas humano-sociales algunos de los cuales ya se están abordando en su escalón inicial en el centro objeto de investigación ( inadaptación social y alumnado con necesidades educativas especiales), sino porque la metodología propia de la educación social, la investigación-acción, la investigación participativa (Quintana, 1986), es una de las líneas metodológicas más importantes que se desarrollan en la intervención educativa en dicho centro.

Era necesario en el capítulo anterior ese primer acercamiento a lo que sería en general una organización educativa, puesto que cualquier organización de educación social, como veremos más adelante, se puede enmarcar en alguno de los tres paradigmas fundamentales que hemos descrito anteriormente referidos a las organizaciones en general y a las organizaciones educativas en particular: la concepción científico-racional o eficientista, la concepción interpretativo-simbólica o cultural y la concepción sociopolítica o crítica.

Si las organizaciones de educación social, son, en definitiva, organizaciones educativas (prioritaria y fundamentalmente), tenemos que asumir gran parte de las propuestas y principios que se desprenden del capítulo anterior a partir de estos "tres modos de racionalidad" (Giroux, 1980, 335) que nos ofrecen las claves para entender la estructura y funcionamiento de toda organización educativa. Por tanto, todo lo dicho en el capítulo anterior sobre las organizaciones educativas era necesario como marco general para el análisis de las organizaciones de educación social.

Pero antes de adentrarme en los distintos modelos organizativos y de intervención que pueden desarrollar estas organizaciones de educación social, he de definir qué sea "educación social". Y siendo éste un término que abarca múltiples realidades muy diferentes, habré de elegir aquella sobre la cual vaya a centrar la parte práctica de investigación de esta tesis, pues adentrarme en todo el complejo mundo de la educación social requeriría no una, sino varias tesis doctorales.

## **B. Educación social**

Organizaciones cuya finalidad es la educación social. Pero, ¿qué es la educación social?, ¿cuál es el objeto de la educación social?

**A. Frithjof Oertel** (1983, Tomo I, 328-331) define el término EDUCACION SOCIAL en el *Diccionario de ciencias de la educación* de la editorial Rioduero de la siguiente forma:

El término educación social designa el propósito de conseguir un aprendizaje social que parte de las condiciones de inserción social de los participantes, abarca el proceso de confrontación con sus situaciones cotidianas, conflictivas o vitales, así como sus resultados, y acepta como alumnos a adolescentes y adultos. (...), ya sea consciente o inconsciente, siempre se da algún tipo de aprendizaje social, pero frente a él, la educación social ofrece una forma de actuar intencional y en contacto con los otros (individualmente o en grupos grandes o pequeños: capas, clases) que intenta participar en el cambio de la situación personal, social o material ayudando básicamente a democratizarla. Por tanto, se trata de considerar todas las situaciones vitales desde un punto de vista social y de propiciar en este proceso una mayor autonomía y capacidad del interesado. (...), la educación social incluye tres temáticas fundamentales, que se implican unas a otras, se superponen y casi no se pueden separar:

1. La educación social atiende a las formas de trato social, como, p. ej., la disponibilidad para ayudar al prójimo, la deferencia, el debido respeto. Sin embargo, los adultos (padres, educadores, maestros) no deben imponer tales formas de comportamiento, sino desarrollarlas a partir de los grupos que se formen, establecerlas según se vayan presentado las situaciones y comprobar entre otros aspectos si ayudan a igualar los procesos de inserción social específicos de cada clase. En los proyectos (p. ej., acciones de ayuda en cas o en el grupo, cambio de lugar en el espacio o en los juegos, medidas de protección del medio ambiente), los participantes, ya sean adultos o adolescentes (cada vez más numerosos), deben aprender a establecer en común las normas y reglas de la vida comunitaria y a hacerlas respetar. De esta forma se logra que la vida en común se desarrolle con camaradería, lo que no excluye los conflictos en el seno de los grupos, en los que los adultos desempeñan el papel de auxiliares, animadores o catalizadores, según los casos.

2. La educación social incluye el tratamiento de los conflictos, es decir, la capacidad y la disponibilidad para analizarlos, juzgarlos y resolverlos. Para ello se precisan ciertas cualidades, como, p. ej., capacidad para contactar, para comunicarse y para hacer críticas; conciencia del conflicto, empatía, distanciamiento de los papeles sociales de los interesados, tolerancia ante las frustraciones, capacidad para llegar al compromiso, para tomar resoluciones o para mezclar los problemas, comportamiento cooperador, solidario y creador. Clarificando los puntos en discusión y las ideas e intereses de cada uno, y considerando las distintas posiciones, hay que lograr que los conflictos que se presentan en los grupos, en la familia o en el entorno, y que algunos proyectos contribuyen a reforzar, evolucione hasta lograr formas de compromiso o intentos de solución solidaria. De esta forma se ponen de manifiesto no sólo las causas que producen conflictos debido a hechos personales o materiales, sino también aquellas otras que están condicionadas socialmente.

3. La educación social fomenta el conocimiento de las estructuras y nexos sociales que salen a la luz en el tratamiento de los proyectos y en el análisis de los conflictos y que pueden aclararse por medio de los conceptos sociológicos y las valoraciones de esta ciencia. Se trata de que en situaciones cotidianas, conflictivas o simplemente vitales a que

se refiere el discursos pedagógicos, los interesados las interpreten a la luz de sus diferentes experiencias y condicionamientos sociales y de sus objetivos en la sociedad; al mismo tiempo, si se da el caso, se trata de poner los medios para cambiar (democratizar) la práctica actual. En este proceso confluyen distintos métodos (ayuda social al individuo y trabajo en grupo, discusión colectiva del compartamiento, asistencia a los padres, asesoramiento, etc.), según las situaciones de que se trate, pero a la larga puede influir en una politización de la vida cotidiana.

**Gaston Mialaret** en su *Diccionario de las Ciencias de la Educación* publicado por la editorial Oikos-Tau en el término EDUCACION SOCIAL remite al término Ideología.

Dentro de la acepción "Ideología" señala que "Educación social es la enseñanza teórica y práctica que se esfuerza por dar a los alumnos el sentido de la relaciones con el otra y la afición por el compromiso solidario" (1984, 260).

Otros términos afines que recoge son:

EDUCACION NO FORMAL: "toda actividad educativa estructurada y organizada en un marco no escolar (UNESCO-BIE)" (167).

EDUCADOR ESPECIALIZADO: "educador que ejerce en centros privados especiales y que recibe a niños y adolescentes inadaptados" (172).

EDUCADOR TÉCNICO ESPECIALIZADO: "educador que asegura la formación tecnológica, la adaptación o readaptación profesional de los inadaptados o disminuidos" (172).

La **AIEJI** (Asociación Internacional de Educadores de jóvenes inadaptados) y el **IIES** (Instituto Internacional de Educación Especializada) en la definición que hacen del educador social especializado con motivo del Seminario Europeo celebrado en Roma en mayo de 1988 dicen:

Por educador especializado se entiende aquel que después de una formación específica, favorece, por la puesta en marcha de métodos y técnicas pedagógicas y sociales, el desarrollo personal, la madurez social y la autonomía de personas (jóvenes y adultos) en dificultad, inadaptados o en vías de serlo. El educador parte de las diversas situaciones espontáneas suscitadas en la vida cotidiana, sean en el seno de un establecimiento o de un servicio, sea en el marco natural de la vida, en una acción continua y conjunta sobre la persona y su medio.

Los diputados **Ciancaglini, Chanterie y Maijweggen**, en el documento de sesión del Parlamento Europeo B"/1386785, de 19 de diciembre de 1985, describen al educador social como "aquellos profesionales que realizan una tarea educativa y reeducativa a través de la convivencia cotidiana y métodos pedagógicos relacionales fuera de la vida escolar".

La **Coordinadora Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Especializados**, en su documento síntesis del perfil profesional y formación del educador especializado lo define como

profesional de la educación, de atención directa que trabaja en el marco de la vida cotidiana, con sujetos, grupos y comunidad, que por diversas causas se encuentran en situaciones de riesgo y/o dificultad consigo mismo y/o con el entorno inmediato (marginación o inadaptación). El trabajo del educador especializado es el de potenciar el desarrollo de los recursos del sujeto, que faciliten su inserción social activa y facilitar su circulación en un entorno comunitario cada vez más amplio (21).

Según las directrices oficiales de la Diplomatura en Educación Social fijadas en el Real Decreto 1420/1991, el educador social es el que interviene en los siguientes campos: Educación no formal, educación de adultos (incluida la intervención con personas mayores), la inserción social de personas desadaptadas o minusválidas y la acción socioeducativa.

Para **Armengol** (1995, 17-18), director de la Fundación Pere Tarrés y Coordinador de Educación Social de la Universidad Ramón Llull, el término educador social designa a "un técnico de la intervención socioeducativa preparado para el trabajo con población que presenta necesidades específicas, formado en el estilo y métodos de la animación y con una sólida formación de base que le permita una capacidad de adaptación a nuevos programas o a nuevas formas o ámbitos de intervención". La finalidad de este técnico será, desde la perspectiva de los sujetos con los que trabaja, "la ayuda a los procesos de socialización o de inserción o la prevención específica o inespecífica de situaciones marginación de personas y colectivos", y desde la perspectiva comunitaria, "la vertebración social, la promoción de la cohesión social o el desarrollo cultural o sociocultural de grupos, colectivos o territorios".

Hasta aquí una primera aproximación recogiendo distintas definiciones "prototípicas" de lo que entienden distintos autores por "educación social" o "educador social" como profesional que trabaja propiamente en la educación social. Como vemos, cada conceptualización matiza determinados aspectos, acentúa otros, soslaya aquellos o niega estos. Lo cual quiere decir, como siempre, que dependiendo de la postura que adoptemos respecto a un fenómeno, a una realidad construida socialmente, así la entenderemos y la abordaremos. Por lo cual nos hace falta un mayor acercamiento y un conocimiento mas exhaustivo de las distintas posturas y acercamientos que se han hecho a este campo. Pero para profundizar aún más en el objeto de un campo teórico, científico y disciplinar (en cuanto corpus teórico de lo que sería un campo de intervención) como la educación social se pueden utilizar tres formas fundamentales de abordarlo. Una, la legislación vigente (si la hay) sobre la materia, que supone la plasmación de lo que los "expertos" en la materia han consensuado sobre el objeto de la misma. Otra, la perspectiva histórica, mediante la que se determina, desde una perspectiva hermenéutica, el objeto de una disciplina en función del proceso histórico que lo configura (**González y Sáez**, 1985). Y finalmente la orientación analítica, mediante la cual exploramos lo que otros autores y en otros contextos se ha hecho y se ha reflexionado.

Tratando de ser lo más breve posible haré aquí un abordaje de lo que se ha venido a establecer como objeto de la educación social desde cada una de estas diferentes perspectivas de análisis.

☞ Nuestra **legislación vigente** ha regulado ya definitivamente la diplomatura universitaria de "Educador Social", que integra tres ramas bien diferenciadas: la correspondiente a la "educador especializado", la que hace referencia a todo el mundo de la "animación sociocultural", y finalmente la que trabaja en el mundo de la "educación de adultos". El objeto de intervención de los profesionales de la educación social se referiría por tanto a estos tres ámbitos, que si bien diferenciados por la práctica, la teoría sobre la misma, los sujetos sobre los que incide y la metodología específica de abordaje, estarían unidos por dos consideraciones comunes: la intervención sobre un espacio no formal, fuera de los cauces escolares y la intervención desde una línea fundamentalmente educativa sobre problemas humano-sociales que afectan a nuestra sociedad actual: infancia desvalida o abandonada, inadaptación y delincuencia juvenil, grupos marginados, tercera edad, educación de adultos, animación cultural, etc.

☞ Desde una **perspectiva histórica**, la primera afirmación que podemos hacer es que la práctica organizada de la educación social, así como la reflexión sobre la misma y sobre las funciones sociales de la educación, es algo tan antiguo como el mismo ser humano. Baste recordar la organización educativa y la transmisión de aprendizaje social de las tribus y clanes en los albores de la humanidad, o la especialización y organización más estructurada en las grandes civilizaciones de la antigüedad, o en nuestro contexto más próximo a **Platón** y el pensamiento griego, o **Ramón Llull**, los libros de príncipes y las utopías sociales, o los socialistas clásicos, **Pestalozzi**, etc. De hecho, toda la literatura pedagógica está impregnada de la reflexión elaborada precisamente por educadores que trataron de dar respuestas educativas a sujetos con problemas de inadaptación social: **Itard**, **Makarenko**, **Rogers**, etc.

En el contexto de nuestra sociedad contemporánea, serían autores como **Natorp** (1989), **Bergemann** (1899) o **Barth** (1906) quienes, en el ámbito de la pedagogía alemana, despertaron entre los profesionales de la educación la conciencia de los aspectos sociales de la misma. Eran pensadores, que desde una línea de sociologismo pedagógico, entendían que la Pedagogía Social era la única pedagogía aceptable y existente, rechazando la pedagogía individual (**Quintana**, 1984).

A esta primera línea inicial, sucede un segundo modelo muy diferente en ese país, que llegará hasta nuestros días y se impondrá no sólo en Alemania, sino en todas partes. Es la línea de atención educativa que debe prestarse a una serie de problemas públicos que afectan a nuestra sociedad contemporánea: infancia desvalida o abandonada, inadaptación y delincuencia juvenil, grupos marginados, tercera edad, animación cultural, educación de adultos, etc. "El atender a estas cuestiones constituye una especie de ingeniería de promoción social que, en cuanto se hace con criterio educativo, es un asunto pedagógico que, en su formulación teórica, da lugar a una disciplina especial llamada Pedagogía Social" (**Quintana**, 1984, 13), que hoy bien podríamos denominar Educación Social.

Este modo de entender la educación social eclosionó en Alemania en los años veinte con una serie de leyes que vienen a ratificarla (Ley sobre Tribunales de Menores -1923-; Ley sobre

Protección de la Juventud -1924-) y que proporcionan la base jurídico-administrativa de este empuje. Autores como **Klaus Mollenhauer, H. Giesecke, W. Hornstein, H. Thiersch, G. Iben**, etc. conciben la educación social como una pedagogía de las necesidades sociales, con una función subsidiaria y de crítica social, y que alude a todo lo que es educación, pero fuera de la familia y de la escuela, con la finalidad de ayudar a la sociedad a que los individuos con dificultades vayan bien.

Se ha dividido así los estudios pedagógicos en Alemania, en tres sectores, siendo uno de ellos la Pedagogía social, dando lugar a una especialidad pedagógica y la respectiva cualificación profesional de "sociopedagogo" o "pedagogo social" (Sozialpedagoge). Este título de sociopedagogo es reconocido desde 1967.

Esto en cuanto a la evolución histórica de lo que pudiera ser la teoría o reflexión teórica en torno a la educación social. El decurso histórico de la práctica de la educación social no diverge excesivamente de este periplo histórico relativo a la teoría. Siguiendo a **La Greca (1985), Garrido (1987)** o **Núñez (1989, 1990)**, podemos establecer cuatro fases o períodos en la evolución de la educación social desde el siglo XIX. El primero comprendió todo el siglo XIX y mitad del XX. Los médicos entran al asilo dando lugar, por una parte, a la constitución de la psiquiatría como disciplina autónoma y, por otra, sienta la bases de dos nuevas disciplinas: la psicopedagogía y la pedagogía especial. Disciplinas que, a lo largo de su desarrollo, conservarán la marca del modelo médico-asistencial con el que se originaron. Se trata al idiota y al delincuente. Los dos elementos que aparecen ligados a este campo de la educación especial de idiotas y criminales es la reclusión en instituciones cerradas y la productividad en términos económicos. Cristalizan así las instituciones "totales" con una doble función: como lugar de segregación de las diferencias y como reserva de mano de obra barata. En esta época se construyeron los reformatorios, con un régimen duro y muy escaso contacto con el exterior. La disciplina y el trabajo eran los medios empleados para corregir unas conductas que respondían a "defectos morales".

Un segundo período podría establecerse entre 1945 y 1955, en donde los desastres de la Segunda Guerra Mundial habían dejado muchos niños y jóvenes sin hogar y sin preparación adecuada para una vida socialmente productiva. Así las cosas, parecía obvio que la raíz del problema no podía ubicarse en deficiencias morales, sino en las circunstancias sociales. Por ello se diseñaron instituciones diferentes a las anteriores, que pudieran reparar en lo posible las lagunas educativas y emocionales de los chicos. En esta etapa comienza se refuerza más todavía el modelo médico o modelo terapéutico (**Kobrin y Klein, 1983**), incorporándose un gran número de profesionales de la salud mental, incluyendo educadores y trabajadores sociales.

En la tercera fase, que cubriría el período 1955-1965, esta forma de entender y solucionar los problemas se halla en pleno apogeo: los delincuentes juveniles pertenecen ahora a una sociedad cada vez mas rica y desarrollada, y aunque ellos siempre han tendido a proceder de las clases desfavorecidas, parece algo claro en esos momentos que precisan de ayuda clínica para superar sus hábitos antisociales.

Sin embargo, si bien es cierto que en la práctica del tratamiento el modelo terapéutico dominó desde los años 50, tenemos que apresurarnos a puntualizar que a finales de esa década y a principios de la siguiente, el modelo terapéutico fue seriamente cuestionado como vehículo de implementación de programas sociales. Las causas fueron varias, pero pueden resumirse básicamente en dos (**Kobrin y Klein**, 1983):

1. Su preocupación exclusiva en la patología individual le lleva a desatender los determinantes micro y macrosociales.
2. Su orientación hacia el tratamiento individualizado limitó muy seriamente su capacidad de prevenir y tratar la delincuencia en una escala mayor, al requerir la atención de un especialista en una relación personal con el cliente. Por otra parte, el uso preventivo del modelo terapéutico requiere el diagnóstico y la predicción de la conducta delictiva en una fase temprana de la vida de los sujetos.

Precisamente, la psicología comunitaria nace como una alternativa al modelo de prestación de servicios tradicional, donde un experto ofrece un tratamiento en un centro a una persona que lo solicita. Antes bien, los psicólogos comunitarios emplean a personas no profesionales de la salud mental, entrenadas en cómo responder ante las conductas del chico y como ayudarlo a ajustarse (lo que no quiere decir ~conformarse~) al medio social en donde vive, probablemente antes que el problema se haya consolidado (**Nietzel y col.**, 1977). Entonces, como puede deducirse, la intervención se define en la misma comunidad.

En el campo de la delincuencia se produce una tendencia hacia la desinstitucionalización a mitad de los años 60, gracias también a los esfuerzos de los teóricos del etiquetado, quienes van a señalar el efecto estigmatizante del proceso penal y de la estancia en instituciones como el factor más importante en la generación de la delincuencia (**Becker**, 1963; **Shur**, 1973).

De esta forma se establecieron las bases de la cuarta etapa en el tratamiento de los delincuentes, la cual conforma el estado de cosas actual. Las constantes o preocupaciones centrales de esta fase se podrían sintetizar en los siguientes puntos:

1. Parece que la desinstitucionalización como marco de tratamiento adecuado es una idea generalmente compartida.
2. El problema central parece descansar en cómo estructurar en la comunidad programas asistenciales satisfactorios.
3. Hace falta una labor de sensibilización de la comunidad, con objeto de que esta sea receptiva y se implique en tales programas.
4. Los medios humanos y materiales con que se cuenta son insuficientes.

En España la práctica de la educación social actual ha estado muy vinculada a la segunda línea teórica del modelo alemán, y a esta cuarta etapa de práctica, con profesionales como "educadores especializados", "educadores de calle", "animadores socioculturales", "animadores sociocomunitarios", etc. Su formación ha estado vinculada a instituciones privadas o públicas (C.F.E.E., Escuela "Flor de Maig", C.E.M., etc.), hasta que se ha unificado su formación en el ámbito universitario con la carrera de Educación Social (aunque anteriormente hubo un proyecto de ubicar su formación como un módulo 3 de Formación Profesional). Los teóricos que han reflexionado sobre la educación social en nuestro país han sido numerosos: **A. del Pozo** (1949), **V. García Hoz** (1951), **L. Luzuriaga** (1956), **J. M<sup>a</sup> Quintana** (1960, 1971, 1977, 1984), **A. Maíllo** (1967, 1971), **A. Samuel** (1968), **A. Sanvisens** (1969), **J. L. García Garrido** (1970), **L. Vidal** (1971), **J. Tusquets** (1972), **R. Marín Ibáñez** (1973, 1984), **B. de la Rosa** (1977), **E. López** (1977), **M. Arroyo** (1980), **A. Buj** (1980), **J. V. Merino** (1980), **G. Vázquez** (1980), **J. Castañé** (1981), **A. J. Colom** (1983), **G. Pérez S.** (1984), **A. Petrus** (1989), **V. Núñez** (1990), **J. Franch** y **A. Martinell** (1994), **J. Funes** (1995) y tantos otros.

☞ En cuanto al **camino analítico**, vamos a seguir la aportación de **Quintana** (1984) que nos aporta las distintas concepciones que se han tenido sobre lo que es la educación social a lo largo de la historia:

- \* El modo clásico de entender la educación social como "doctrina de la formación social del individuo", con lo cual la situamos como una de tantas Pedagogías Especiales surgidas dentro de la Pedagogía General (**Tusquets**, 1972, 27). El objeto de la educación social, entendida de esta forma, sería conseguir la madurez social del individuo, es decir, su capacidad de contribuir al bien común. Este concepto de educación social se halla latente en todo la historia de la educación.
- \* La educación social como "doctrina de la educación política y nacionalista del individuo" que trata de reducir la educación social del individuo a hacer de él un ser político y un súbdito del Estado. Tuvo su apogeo esta corriente pedagógica en la Alemania del siglo XIX.
- \* La educación social como "teoría de la acción educadora de la sociedad", donde lo social se torna sujeto agente de la educación haciendo referencia al influjo educador que ejerce la sociedad sobre los individuos a través de distintos medios (y así se habla de "ciudades educadoras").
- \* La línea que predomina actualmente hace referencia a la "doctrina de la ayuda educativa a la infancia y juventud". Se entendería aquí la educación social como "aquel campo de la realidad educativa que, en relación con el desarrollo industrial, necesariamente se ha difundido y diferenciado como un sistema de ayudas sociales que se hacen precisas en las áreas conflictivas de esa sociedad" (**Mollenhauer**, 1965, 12). Es algo distinto de la primera acepción analizada anteriormente con el concepto de socialización -sigue diciendo este autor-, pues "este concepto determina únicamente una más entre las diversas funciones educativas, indiferentemente de si se dan en la familia, en la escuela, en el lugar de trabajo o en una institución pedagógico-social. El concepto de Pedagogía Social, por el contrario, viene ligado a instituciones educativas que tienen un tipo determinado de tareas; la Pedagogía Social no es un aspecto de la educación en un sentido general"

(Mollenhauer, 1968, 290). Por tanto para este autor, citado por Quintana (1984, 22-23), "la Pedagogía Social abarca todas aquellas tareas educativas que se suscitan en los lugares conflictivos de la sociedad industrial y que en ésta han venido a hacerse necesarias como medios auxiliares particulares. En este sentido existe la Pedagogía Social sólo desde que se ha sometido los sucesos sociales a una crítica pedagógica y se hizo evidente que las vías educativas tradicionales resultaban ya insuficientes para asegurar el procesos de desarrollo personal. (1968, 288). En definitiva, como dice el mismo Mollenhauer "se trata de poner al necesitado en situación de poder vivir su vida de modo autónomo, ayudándole a dominar, con una actitud consciente, esa desgracia que en el propio destino parece casual" (295). La educación social se basa en la desconfianza respecto al supuesto humanitarismo de la sociedad existente: "la Pedagogía Social no sólo ha surgido con la sociedad industrial, sino que su manera de ser se halla estrechamente vinculada con ésta. La Pedagogía Social entra en juego doquiera que la evolución social del crecimiento se ve amenazada, y donde la sociedad industrial ha ocasionado daños al hombre o está a punto de ocasionárselos" (290).

\* Finalmente la educación social entendida como "doctrina del sociologismo pedagógico" de Natorp, que relaciona la Pedagogía con la Sociología y considera la educación como un trasplante de la sociedad.

Pues bien, a partir de estas cinco concepciones sobre la Educación Social, Quintana (1984, 24-25) entiende que una correcta definición de la educación social debe recoger las aportaciones de la primera y de la cuarta concepción:

- El cuidado de la correcta socialización de los sujetos humanos, labor propia de las instancias educadoras que actúan en la sociedad.
- La intervención educativa de cara al remedio de ciertas necesidades humanas que aquejan a nuestra conflictiva sociedad, labor que el educador social ha de compartir con diferentes agentes que intervienen en la "acción social" (trabajadores sociales, psicólogos, sociólogos, etc.).

Y a las que añadiríamos, siguiendo a Franch y Martinell (1994, 30):

- La intervención ha de contextualizarse en las variables propias del territorio donde se da.
- Los ámbitos de intervención no son exclusiva de un solo agente, sino que es cada vez más necesaria la intervención pluridisciplinar.

Según todo lo expuesto hasta aquí, podríamos definir las organizaciones de educación social como organizaciones de acción educativa, con individuos y grupos, que intervienen sobre toda una serie de problemas humano-sociales que afectan a nuestra sociedad contemporánea: infancia desvalida o abandonada, inadaptación y delincuencia juvenil, grupos marginados, tercera edad, animación cultural, educación de adultos, etc. "Entendemos que la educación social tiene como función prioritaria intervenir a fin de modificar determinadas situaciones sociales a través de estrategias estrictamente educativas. La concebimos como agente de cambio social, como factor dinamizador de la colectividad a través de la acción educativa. Es pues, función de la educación social diseñar y ser protagonista de la intervención socioeducativa conducente a

mejorar las relaciones entre los individuos, así como incidir en aquellas situaciones sociales que puedan optimizarse a través de una acción educativa" (Petrus, 1989a).

La educación social se convierte así en una faceta más del desarrollo y aplicación del derecho a la educación para todos (Vega, 1987, 108). "Lo cierto es que nuestra Constitución, haciéndose eco del enfoque más tradicional de la 'educación social', explicita cuáles son sus principales ámbitos de intervención. Marginación, delincuencia, instituciones penitenciarias, educación de adultos, tercera edad, servicios sociales, animación sociocultural, etc., quedan así contemplados como reflejo de una problemática y una demanda social existente" (Petrus, 1989b).

Pero diferenciar la educación social de otros ámbitos de intervención educativa sólo desde su objeto no es suficiente, puesto que necesitamos remitirnos también a su método de cara a que la Educación Social se convierta en un cuerpo de conocimiento sólido y consistente capaz de dar razón de sí mismo. Y aquí la propuesta parece clara: la investigación-acción, la investigación participativa, la investigación como praxis (Quintana, 1986; Lather, 1986; Sáez, 1986). Como ya está suficientemente analizada anteriormente, no voy a detenerme aquí a profundizar en ella de nuevo.

No obstante, como acabamos de ver, la educación social es un campo lo suficientemente amplio y variado (que abarca desde la educación especializada hasta la educación de adultos, pasando por la animación sociocultural) y todavía por definir de una forma completa y sistemática (a pesar de estas primeras aproximaciones antes expuestas), por lo que se hace necesario acotar y concretar el campo dentro de la educación social en el que se va a centrar esta tesis.

El campo de la educación social que yo voy a tratar es, por una parte, la educación especializada, cuyo objeto fundamental es la inadaptación social, y por otra, la atención a sujetos con necesidades educativas especiales, vector de confluencia entre la educación especial y la educación social.

Comenzaré por la definición del concepto de inadaptación social, para pasar posteriormente al de necesidades educativas especiales.

### C. Inadaptación social

"La nominación de 'educador especializado', que surge en la Europa de la post-guerra, designa al profesional de la educación social que interviene en el campo de la inadaptación. Su institucionalización es efecto de una profunda crisis que, particularmente a partir de 1945, queda en evidencia sobre el mapa de la desolación europea. Bolsas de miseria, crisis de valores y

creencias, proliferación de huérfanos, aumento de la delincuencia, aparición social de las deficiencias, son algunos de los principales temas recurrentes del momento. Es entonces cuando se fundan -en Francia- las Escuelas de Educadores Especializados de Montpellier, Toulouse, Lyon y París. Cristaliza así un nuevo espacio profesional, producto tanto de la reconversión de una serie de figuras institucionales del orden de lo vigilar (celadores, guardianes, cuidadores...), como de la aparición (fundamentalmente a partir de las primeras décadas de nuestro siglo), de figuras educacionales fuera del marco escolar (líderes de campamentos infantiles y juveniles, de grupos de recreación y escautismo, etc.). Tal espacio profesional se constituye como campo de acciones educativas alternativo. Asimismo, se plantea como alternativa a los currícula vigentes den la formación de los profesionales de la educación: maestros y pedagogos. 'Educador especializado' será, pues, la nominación que designará un nuevo espacio social educativo y una nueva concepción en la formación de los profesionales de la educación" (Núñez, 1990, 115).

Lo realmente importante y significativo de su fundación es que se hace al margen del aparato educacional existente. Esto provocará una devaluación del saber pedagógico dentro del mismo proceso de formación del nuevo profesional y también un borramiento de la adscripción disciplinar (excepto Alemania, donde desde el marco de la Pedagogía Social se nombra al nuevo espacio profesional). No obstante, "los modelos médico-psiquiátricos que va a operar la fundación de este espacio profesional, dejarán su marca: la nominación misma de 'educador especializado' se inscribe en estas concepciones" (Núñez, 1989, 21).

El tipo de estilo organizativo que adopte la intervención educativa sobre la inadaptación social va a depender de cómo se aborde tal inadaptación, de la concepción que se tenga sobre ella y sobre los sujetos que la sufren, es decir, en definitiva de la cultura organizativa que compartan los miembros que componen la organización de educación social sobre la educación, el ser humano y su posibilidad de cambio y mejora. "Aquellos que se ocupan del tratamiento, control y en organizaciones de asistencia al delincuente, trabajan apoyándose en modelos que implican etiologías específicas y métodos estandarizados de tratamiento" (Smith et al., 1980, 55).

Por ello, es necesario a continuación explicitar las diversas concepciones posibles sobre el fenómeno de la inadaptación social, así como las distintas líneas de intervención sobre ella en función de esas concepciones.

El concepto de *marginación social* supone la existencia de unas carencias cualitativas en el sujeto o grupo social respecto a las demandas de "normalidad" por parte del grupo normativo, y "cada momentos histórico define categorías de normalidad o redefine las categorías poblacionales susceptibles de acceder a las mismas" (Núñez, 1990, 104). Esas carencias lo sitúan al margen de dicho grupo (que establece las pautas comportamentales que van a ser consideradas "normales" en función de determinadas estructuras de poder que detenta).

Esas carencias pueden ser de muy distinto tipo: edad (personas mayores que han dejado de ser productivos), economía, sexo, raza, etc.

La marginación social, por tanto, es una **situación** en la que se encuentra el individuo o el grupo casi siempre de forma pasiva, al margen de su propia decisión y de sus propios intereses (Valverde, 1988, 22).

La *inadaptación*, a diferencia de la marginación, implica una **conducta específica**. Supone que el individuo o el grupo no sólo se encuentra al margen de la "normalidad" social, sino que, además, manifiesta un comportamiento discrepante respecto a las pautas sociales consideradas "normales" en un determinado medio social. El que ese comportamiento discrepante sea aceptado, rechazado, tolerado o perseguido depende del grupo social del inadaptado (se suele ser más tolerante con las "desviaciones" conforme el inadaptado está más próximo al grupo normativo), el nivel del reconocimiento social de los valores que aporte (el comportamiento extravagante de ciertos artistas en el consumo de drogas, por ejemplo, difícilmente sería tolerado si lo manifestasen otras personas) y la amenaza que suponga para el mantenimiento del sistema social.

El que un comportamiento sea considerado como normal, adaptado o, por el contrario, discrepante, inadaptado, depende no sólo del comportamiento en sí, sino del contexto social en el que sucede, del individuo que lo manifiesta, de quién evalúa dicho comportamiento, de la distancia social entre el contexto social de ambos, de las consecuencias de dicho comportamiento y de a qué o a quién afecte (Valverde, 1988; Ayerbe, 1991).

En definitiva es ineludible plantearnos ¿qué queremos decir cuando hablamos de "normalidad", "adaptación" o "inadaptación social"?, ¿de qué realidad hablamos cuando utilizamos estos términos? Si no nos lo planteamos, esto no quiere decir que tomemos una postura aséptica o neutral ante él, sino que aceptamos de una forma acrítica un determinado criterio de normalidad establecido socialmente por determinadas instancias válidas para determinados grupos sociales, pero quizá ajenas al investigado, juzgado o diagnosticado (Merino, 1987). Y este es uno de los errores que estamos tratando de obviar a lo largo de toda la tesis. Necesitamos responder a preguntas tales como a qué, en qué y porqué un adulto o niño está inadaptado, si queremos encontrar un auténtico sentido a la noción de inadaptación.

Las nociones de adaptación e inadaptación son conceptos que implican juicios de valor. Nos conducen a plantearnos en una misma acción unos juicios de valor y unos juicios de realidad. Se juzga al individuo inadaptado en función de una referencia social que no cumple o de acuerdo a unos criterios o estándares intelectuales, afectivos, relacionales o de comportamiento individual que se supone no posee (Recio, 1979). Pero ya **Ruth Benedict** ha descrito hace mucho tiempo sociedades en las que el patrón usual y socialmente sancionado como normal, coincide, casi con exactitud, con lo que en nuestra propia sociedad es considerado como anormal y rechazable.

Como hemos visto a lo largo de toda esta tesis, la realidad no es neutral, objetiva y aséptica. Según dónde nos situemos, dependiendo de la perspectiva en que nos enmarquemos, los intereses que nos guíen, así adoptaremos una terminología u otra, una línea de intervención o una totalmente diferente, una metodología de investigación o una estrategia de evaluación. Por ello es necesario que clarifiquemos inicialmente las diferentes perspectivas desde las que se puede abordar el fenómeno de la inadaptación social y cuál es en la que me sitúo. "El concepto de

**inadaptación** no es modo alguno unívoco y que según los diversos sistemas de análisis con que se acceda a él se llegará a delimitarlo de formas netamente distintas" (Zabalza, 1979, 32).

Las tres líneas fundamentales que se pueden ver en torno a la aproximación al fenómeno de la inadaptación social son:

### **1. Concepciones de la inadaptación social que se centran en el sujeto**

Entre ellas destacan, como más radicales, las teorías que propugnan que la inadaptación y delincuencia se debe a causas endógenas. Defienden la existencia de factores criminógenos constitucionales, o de rasgos físicos distintivos de los criminales y delincuentes, de tal forma que el delincuente nace destinado a ser tal. **C. Lombroso** (s. XIX) es el antecedente clásico y **J. Lange** uno de sus representantes más significativos. Esta teoría se conoce como teoría de aproximación biológica o simplemente biológica.

La radicalidad de esta teoría biológica hizo evolucionar la concepción del problema hacia planteamientos menos extremos y surgió la teoría dinámica o psicodinámica, la cual, sin excluir a priori, la posible incidencia de la herencia biológica en el proceso de inadaptación y delincuencia, detectan la complejidad del mismo, y se decantan por considerar a éste como resultado de un conflicto subyacente, síntoma de una perturbación interna, posible reflejo de algún tipo de mecanismo de defensa como escapar de una situación desagradable, compensar sentimientos de insuficiencia, castigarse, desorientación en cuanto a su propio rol, etc., en suma, es una interpretación dominada por la psicología dinámica. Son muchos los representantes de esta teoría como **W. Healy** y **A. Browner** (1926), **A. Aichorn** (1935), **J. Rof Carballo** (1971) o **Sánchez Chamorro** (1981) entre otros.

Podemos recoger aquí algunas definiciones de inadaptación que reflejan esta perspectiva: "Inadaptado es el niño o el adolescente que, por la insuficiencia de sus aptitudes o por los desajustes de su conducta, se encuentra en dificultad o en prolongado conflicto con las circunstancias propias de su edad o de su ambiente" (**Lang**, 1974). **H. Joubrel** define la inadaptación desde unos parámetros semejantes: "Es el sujeto cuyo déficit de salud, de inteligencia o trastornos de su afectividad, de su carácter o comportamiento, le priva de insertarse sin ayuda particular en el medio en donde tiene que vivir" (**Recio**, 1979). Desde una perspectiva similar **Nuttin** (1980) afirma que "la patología de la personalidad parece tener alguna relación con el proceso de adaptación constructiva... es decir la realización de sí mismo en el mundo. El hombre que fracasa en la realización de sus proyectos o que no tiene éxito en crear las condiciones que responden a la concepción que se hace de sí mismo puede, por ello, perder el contacto y la interacción normal con el medio".

Pero quizá la perspectiva teórica actual, con más pujanza y consideración, que más incide en esta línea, es la basada en la psicología de rasgos (**Schuessler** y **Cressey**, 1950; **Tannenbaum**,

1977; Megargee y Bohn, 1979; Glueck y Glueck, 1950, 1956, 1964; Eysenck, 1963, 1970, 1977; etc.). El planteamiento general de las teorías de los rasgos consiste en la afirmación de que los sujetos inadaptados presentan unos rasgos de personalidad que provocan una conducta antisocial ya en edades tempranas. Así Yochelson Y Samenow (1978) o Duguid (1981) afirmaban que lo que diferenciaba a los delincuentes de los no delincuentes eran patrones de pensamiento típicamente delictivos. Pero "cualquier tipo de investigación que intente aislar un conjunto limitado de tipos de causas para tipos de delincuencia ha sido infructuosa. Los esfuerzos por encontrar un patrón de rasgos distintivos de personalidad que haría de los delincuentes personas con características diferentes de los no delincuentes no han dado resultados satisfactorios" (Luengo y Salcedo, 1989, 44). Para ellos, bastaría con la identificación precoz de los individuos propensos a la manifestación de una conducta inadaptada, para poder prevenir dicha inadaptación. Veremos que es cierto que los sujetos inadaptados presentan unos rasgos diferenciales, pero que estos rasgos de personalidad son fruto de su proceso de inadaptación y no al revés, que haya unos rasgos que condicionen su adaptabilidad o no a la sociedad.

El enfoque actual de la legislación española en materia penal se encuadra dentro de esta línea: centrar el problema de la inadaptación en las características del sujeto. Inicialmente La perspectiva jurídico-institucional giraba en torno al concepto de "delito", considerado como un hecho concreto que atenta contra la seguridad del grupo social y que el delincuente era sólo el agente de ese hecho y, por tanto, no era considerado sino en su relación con el delito, ante lo cual lo único que cabía aplicar era el castigo, la sanción.

Posteriormente se ha tratado de superar (al menos en la letra de la ley) el concepto de "castigo" o "sanción" procedente de la escuela liberal, sustituyéndolo por el de "tratamiento". Al inadaptado se le pasa a considerar así como un sujeto enfermo, anormal, que no es capaz de utilizar "adecuadamente" su libertad y al que, por tanto, es preciso recuperar (Valverde, 1988, 55).

Esto llevará a un tipo de intervención de carácter curativo, cuando no represivo, donde se primará la defensa de los intereses sociales (la evitación de los efectos de la conducta inadaptada) frente a las necesidades individuales; se estereotipará o formalizará al inadaptado como enfermo (Martínez, 1978, 26), asocial o delincuente; y se le internará en instituciones de control social para su recuperación, que pueden acabar imposibilitando su recuperación al formalizar el conflicto entre el sujeto y su entorno institucional, al no ir acompañada ésta de ningún tipo de intervención recuperadora y por llevarse a cabo en un hábitat profundamente anormalizado. "Los seguidores de este modelo entienden que el delito es causado por un factor o factores que pueden ser identificados, aislados, tratados y eliminados ("curados"). De ahí que los delincuentes son considerados como enfermos, necesitados de tratamiento por personas expertas (psicólogos, psiquiatras, etc.)" (V. Garrido, 1987, 110)

Esta concepción de la inadaptación centrada en el sujeto también ha sido asumida por el planteamiento benéfico asistencial que, aunque inicialmente pudo haber considerado al inadaptado o al pobre como una persona en apuros a la que se la ayudaba como "una objeto necesario para que los ricos hagan méritos" (Simmel, 1923), fue mezclando estas motivaciones religiosas con

otras de tipo social. Progresivamente la beneficiencia se interesaba por la persona en cuanto tal e intentaba mejorar su situación. Esta perspectiva asistencial se construye en torno a las carencias del sujeto y supone una estrategia para afrontar el problema del individuo inadaptado mediante acciones dirigidas a paliar el problema concreto procediendo a dotar al "sujeto carencial" de nuevos recursos, ya sea en su propio ambiente o bien, sacándole de él.

Los dos aspectos fundamentales de la versión carencial-asistencial de la inadaptación social son:

- a) Se acepta el hecho social de la carencia y se actúa sobre ella, pero sin plantearse las causas que la provocaron, es decir, sin abordar el problema en su globalidad (**González Zorrilla**, 1985).
- b) Habitualmente no se tienen tampoco en cuenta los efectos de la carencia en la estructura personal de los sujetos que la padecen. Se pretende tácitamente que solucionada la carencia puede esperarse por sí misma una situación 'normalizada' de los sujetos (**Zabalza**, 1979).

Es decir, se toma la carencia en sus aspectos pragmático y objetivo y se actúa frente a ella en tal sentido. Pero al no tomar en consideración las causas y los efectos de dichas carencias se provocan con frecuencia efectos secundarios no deseados y a la vez evitables: internamientos innecesarios, falta de prevención de las necesidades a nivel de medio social o familiar, desconcierto ante la continuación 'desagradecida' de las conductas anómalas del favorecido, institucionalismo y hospitalismo, etc. Es decir que se superan los estados de indigencia objetiva, pero los sujetos permanecen subjetivamente carentes en cuanto que sus recursos personales no son actualizados o potenciados lo suficiente para recuperarse de los pasados handicaps.

Gran parte de estas estructuras de beneficiencia, creadas al final del siglo XIX, fueron recogidas por la Administración y han sentado las bases de la política de asistencia social que trata de superar el planteamiento paternalista. Aunque esto supone, como comienzan a manifestar autores como **Peters y Walgrave** (1976) o **Platt** (1983) una forma de control social: "una persona en necesidad deberá estar agradecida al donante, y esa gratitud ha de ser demostrada por medio de su adhesión a sus valores morales". Se espera en definitiva, dirán estos autores, que la persona beneficiada se comporte a partir de entonces de acuerdo a las normas y valores de la clase media benefactora; que acepte su rol, casi invariablemente de mano de obra, así como la imposibilidad de acceder a la situación de privilegio del grupo social que le es propuesto como referencia, como modelo a alcanzar, pero inalcanzable (**Valverde**, 1988, 71).

Y no podemos olvidar, que estos dos planteamientos, el jurídico y el asistencial, han sido los grandes protagonistas de la intervención social a lo largo de nuestra historia respecto a la inadaptación social.

Este planteamiento tiene las siguientes deficiencias (Valverde, 1988; Ayerbe, 1991 y otros):

\* Aborda sólo uno de los aspectos de la situación de inadaptación social, fundamentalmente el clínico, marginando el contexto socioeconómico-cultural, perdiéndose "una perspectiva fundamental, tanto evolutiva como relacional, y enmarcan los argumentos de las responsabilidades individuales relacionándolos con procesos, en mayor o menor medida, patológicos" (Pedreira Massa, 1989, 16).

\* Al no afrontar el problema en toda su complejidad, no pone las bases para evitar que el comportamiento inadaptado vuelva a darse, aún en el mismo sujeto al que se ayuda.

\* La actuación preventiva con respecto del comportamiento inadaptado va dirigida exclusivamente al sujeto y, a veces, a su entorno familiar más inmediato, sin abordar la prevención general, estructural, que está en la base del proceso de inadaptación social. "Se individualizan los fenómenos, es decir, los conflictos sociales o legales pasan a estar depositados en el individuo objeto del estudio, el cual se hace depositario de las contradicciones del sistema y al ser la persona la que transgrede las bases de la convivencia, el sistema, la estructura del sistema, permanece incólume... Por estas razones es por lo que, bajo el amparo de criterios científicos se reproducen en las clasificaciones unos criterios morales de la clase dominante y aportan la base 'científica' a planteamientos legales para obtener un soporte jurídico de actual, con lo cual se pretende que lo justo y lo legal sean términos sinónimos" (Pedreira Massa, 1989, 16).

\* Exige del sujeto una sumisión incondicional a los valores y estilo de vida del benefactor, lo cual difícilmente podrá conseguir, no sólo por el peso de su propia biografía, sino porque se le ofrece un modelo pero no se le ofrece una oportunidad real de alcanzarlo.

\* Pretende la recuperación del sujeto no a través de su maduración como persona (lo que supondría una toma de conciencia crítica sobre su situación y las causas que la han provocado), sino a través de la aceptación pasiva de una determinada estructura social y del rol que le ha tocado vivir.

## **2. Concepciones sobre la inadaptación social que se centran en la primacía del medio**

En el polo opuesto a la biológica se encuentra la teoría sociológica para cuyos representantes la inadaptación y delincuencia es producto social. Ya Dewey afirmaba que nuestra cultura tiende a convertirse en punitiva, a negar la participación social en la génesis del crimen y a adherirse a la doctrina de un metafísico libre albedrío.

Esta primacía de la sociedad como el polo de referencia fundamental en la definición de la inadaptación puede verse en las palabras de M. De Maistre (1984): "Un inadaptado aparece en principio, como un individuo que no responde a las exigencias que la sociedad le plantea. Lejos

de considerar nuestra sociedad como perfecta, diremos que la inadaptación a que nos referimos impide al individuo integrarse en la sociedad de modo que pueda ser reconocido como valioso y desempeñar un papel en la evolución. Para transformar la sociedad hay que integrarse previamente en ella, por imperfecta que sea".

En esta perspectiva toda inadaptación procede de causas fundamentalmente sociales. Así por ejemplo, un sociólogo como **Durkheim** (1966) afirma que en una sociedad cuyos objetivos se encuentran claramente regulados se hace difícil la conducta delincuente. Sin embargo, cuando, por el efecto de determinadas variables (crisis económica, crecimiento descontrolado de la población, cambio más acelerado de las actitudes y comportamientos que de las normas institucionalizadas, etc.), se diluyen esos objetivos o, más exactamente, cuando entran en contradicción, se da pie a que el individuo aspire a una superación de su forma de vida por encima de sus posibilidades reales. En este sentido, quienes no pueden acceder socialmente a una situación de privilegio, ya sea por carecer de disposiciones personales adecuadas o por pertenecer a un grupo socio-económico desfavorecido, se llegan a sentir fuertemente presionados hacia la conducta desviada. "Las aspiraciones ilimitadas, que nunca podrán ser alcanzadas, ejercen una intensa presión hacia el desorden porque son, por definición, inalcanzables, y así constituyen un camino de agitación ininterrumpida".

La versión sociológica se centraría, por tanto, "en torno al concepto de *desviación social*, entendido como un proceso de desestructuración surgido de la dinámica peculiar en que las relaciones individuo-grupo van produciéndose" (**Zabalza**, 1979, 21).

De la misma forma, otro sociólogo como **Merton** (1964) entiende que el comportamiento desviado o inadaptado no es un problema psicopatológico individual, sino un fenómeno que se va configurando en el contexto social y emerge en él como una consecuencia lógica. Así pues, la inadaptación es un producto más de la estructura social. Por lo tanto es necesario, para este autor, descubrir cómo las estructuras del sistema social presionan sobre algunos de sus miembros llevándoles a asumir una conducta inadaptada.

El conflicto básico no se situaría por tanto entre capacidades genéticas o morfológicas del sujeto y requisitos sociales, sino entre estructura cultural (metas, valores, intenciones, roles) que definen los objetivos reclamados como legítimos para todos los miembros del grupo social y estructura social (que define, regula, controla los mecanismos lícitos de acceso a tales objetivos). Es decir, entre metas propuestas por el grupo social y medios que el mismo medio social ofrece para su consecución; entre objetivos sociales y recursos lícitos para adquirirlos.

De esta forma en el modelo explicativo de **Merton** (1964), en el origen de las conductas desviadas se hallan dos factores fundamentalmente:

- a) Una negativa integración cultural entre los fines y los medios, en favor de los primeros.
- b) Una estructura social clasista que diferencia, y en las clases más bajas impide, las posibilidades de acceso a los fines que son propuestos indiscriminadamente.

Dado que la presión social se orienta preferentemente hacia los objetivos sociales (éxito, acumulación de bienes, etc.), la utilización de circuitos ilegítimos se constituirá en norma tanto más usual cuanto más vulnerable sea el sujeto o grupo a dicha incongruencia social. "La pobreza, la imposibilidad de enriquecerse y el valor cultural de la riqueza, constituye una presión enorme hacia el empleo de medios ilegítimos, y esto es tanto más verdadero para los hombres que para las mujeres (ya que el éxito en el trabajo está entre las expectativas culturales que definen el rol masculino), para los adolescentes que para los adultos (es en la adolescencia donde se presenta el problema de la elección vocacional)" (Canestrari y Battacchi, 1969, 255). A lo que cabe añadir que más para las clases menos dotadas que para las que poseen suficientes o abundantes recursos económicos, más para las familias numerosas que para las que tienen pocos miembros.

"La situación de trabajo no especializado y los escasos ingresos que son su consecuencia no pueden competir fácilmente en términos de pautas establecidas de mérito con las perspectivas de poder y altos ingresos que prometen el vicio organizado, el fraude y el crimen" (Clinard, 1967, 103).

Otros representantes destacados de esta línea sociológica pueden ser Cohen (1956) con su teoría subcultural o Gloward y Ohlin (1966). Me voy a detener en profundizar en las propuestas de estos autores, pues algunas de sus aportaciones las utilizaré posteriormente para explicar mi propia visión del fenómeno de "inadaptación social" pero desde una línea más dialéctica e interaccionista.

Cohen (1955) intentó sistematizar empíricamente las propuestas esbozadas a nivel teórico por Merton (1964), identificando la estructura cultural que describía este autor con los contenidos vivenciales y las expectativas de la clase media, que es quien trata de transmitirla a través de los medios de comunicación y sobre todo, de la escuela.

Piensa Cohen (1955) que los individuos están sometidos a constantes exigencias de ajuste que provienen de dos instancias fundamentales:

- Sus características personales (rasgos de personalidad).
- Las situaciones externas, el contexto general, que puede ser percibido como gratificante o amenazador, como próximo o inalcanzable.

Esto supone, desde una perspectiva psicosocial, un modelo interaccional de la personalidad del inadaptado que pretende superar el conflicto entre los modelos estructurales y los situacionistas.

Cohen (1955), desde esa línea más sociológica que anteriormente analizaba, destaca que los vínculos entre las personas y las situaciones dependen de las condiciones del sistema social en que ambos se desenvuelven. Analizando estas condiciones, clasifica las respuestas adaptativas en tres grandes tipos:

-- Unas veces, las respuestas son acordes con las normas y valores sociales y su ejecución reduce la tensión que la produjo y gratifica al sujeto.

-- En otras ocasiones, el *grupo de pertenencia* no posee las condiciones adecuadas institucionalmente y el sujeto traslada sus expectativas a otros *grupos de referencia*.

-- La tercera alternativa surge cuando muchos miembros del cuerpo social se encuentran insatisfechos por los medios disponibles e intentan nuevas asociaciones entre los individuos que se encuentran en la misma situación. Entonces elaboran un sistema de pautas diferente y se reúnen en grupos que dan respuesta a sus necesidades. Y si la innovación camina por procedimientos institucionalmente considerados ilícitos quedará definida la conducta inadaptada o delincuente.

Para **Cohen**, que define la subcultura como un sistema de pautas y valores diferentes que se manifiestan dentro de una cultura más amplia, la *subcultura delincuente* surge como respuesta a los problemas de status de los jóvenes de clase trabajadora o, más bien, de ciertos jóvenes pertenecientes a grupos sociales desfavorecidos o carenciales. Está afirmando así que la "subcultura delincuente" es un sistema de creencias y de valores generados en un proceso de interacción comunicativa entre jóvenes que se encuentran en circunstancias similares por su posición en la estructura social, y que tal sistema sirve de ajuste a los desajustes generados por la cultura establecida que no ofrece a ciertos jóvenes las vías para resolver un conflicto que ella misma provoca. El sujeto perteneciente a dichos grupos no ha sido preparado para alcanzar las cualidades necesarias para lograr una movilidad social ascendente. Su socialización en un grupo social deficitario socio-económica y, sobre todo, culturalmente, no le proporciona los instrumentos personales y sociales necesarios para lograr un ascenso en la escala social.

Sin embargo, ese mismo sujeto es requerido constantemente para que se adhiera a los objetivos, estilo de vida, etc., del grupo normativo, con lo que se produce un *conflicto anómico* entre el nivel de expectativas inducido socialmente y las barreras, a menudo infranqueables, que la misma sociedad interpone y que le imposibilitan el acceso a las metas culturalmente aceptadas. Ese conflicto anómico es acusado indudablemente por el individuo y, sienta las bases del futuro comportamiento desviado, cuyo objetivo, inicialmente al menos, es conseguir las metas adaptativas por los únicos medios a su alcance, a menudo la conducta inadaptada o delictiva.

El comportamiento delincuente, pues, arranca de la incapacidad (personal o grupal) del individuo para alcanzar los símbolos de triunfo que son característicos de los valores que son sustentados por la *clase media dirigente* (dinero, posición social, etc.).

**Cloward y Ohlin** (1960), discípulos directos de **Merton**, han señalado también como etiología de la conducta inadaptada el tipo de organización y estructura existente en el medio social del sujeto. El eje interpretativo de estos autores es la *posibilidad diferenciada* de acceder tanto a los medios legítimos como ilegítimos de adquisición de status y de realización de los valores de clase. Como vemos, parten del modelo de **Cohen**, pero para ellos el origen de la subcultura delincuente es la frustración que experimentan los jóvenes de las clases sociales más

bajas al fracasar en su intento de mejorar de status socioeconómico, y atribuir ese fracaso al sistema social más que a sí mismos. Para estos autores, la subcultura delincuente es aquella en que ciertas normas de actividad delictiva constituyen un requisito básico para el mantenimiento de los roles dominantes en la subcultura. Es decir, subcultura delincuente es aquella en la que un individuo, para llegar a ser miembro del grupo ha de desarrollar un mínimo de conducta delictiva. La característica más importante de este tipo de subcultura es que acepta como legítimas sus propias normas y rechaza las del sistema social en que está inmersa. Para estos autores, esas normas y valores propios nacen como una manera de defenderse y sólo posteriormente se desarrollan como un mecanismo de agresión.

Las teorías sociológicas de la Escuela de Chicago intentaron también interpretar el sentido global de la inadaptación social a partir de las presiones hacia la desviación y las escasas posibilidades de formas de vida bien adaptadas que la organización social ofrece a estos colectivos.

**Park** (1921) habla de "contagio social" para describir el proceso que lleva a los "tipos desviados" a acentuar algunas de sus características temperamentales y ciertas formas de conducta en detrimento de otro tipo de actitudes y conductas en virtud del contenido socializador del contacto con otros "tipos desviados" similares a él y cohabitantes en el mismo medio. **Sutherland** (1970) seguirá en esta misma línea desarrollando su teoría de la "asociación diferencial" en la que básicamente afirma que un individuo se transforma en delincuente en razón de un exceso de asociación de modos de conducta delincuente en el seno de grupos vinculados estrechamente a nivel interpersonal, respecto de modos de conducta no delinquentes de los que se ve aislado (principio de la asociación diferencial). Se deviene delincuente en el modo en que se adquiere o aprende cualquier otra forma de conducta y por participación en el grupo, en el cual este modo de conducta ha sido institucionalizado (gitanos, zonas suburbanas, etc.).

No obstante, en todas estas teorías sociológicas explicativas del fenómeno de la inadaptación social, siempre queda en el aire cuestiones como: ¿Por qué en un mismo medio social, entre sujetos con el mismo origen y similares contactos unos acaban en la inadaptación social y la delincuencia y otros no? ¿Por qué se producen delitos individuales, no organizados, no referibles a ninguna presión conductual o ambiental, e incluso dirigidos contra el propio medio ambiente?, etc.

Tras **Sutherland**, otros autores han utilizado y reformulado su teoría añadiéndole componentes que, en cierta medida, paliarán algunas de las críticas que se le hacían.

Así **Glaser** reformula la asociación diferencial teniendo presente la "teoría de los roles", en función de la cual toda persona va decantando su personalidad a través del desempeño de diversos roles desde la infancia dentro de un grupo de referencia. Por lo que un individuo inadaptado o delincuente persigue tal comportamiento en la medida en que se identifica con personas reales o imaginarias, con roles, desde cuya perspectiva su comportamiento delictivo parece aceptable.

**Burgess y Akers** incorporan a la teoría de **Sutherland** los principios del condicionamiento como mecanismo a través del cual se realiza el aprendizaje de las conductas desviadas. Una conducta viene acompañada siempre de determinado tipo de refuerzo, que la sitúa dentro de las leyes del aprendizaje a través del condicionamiento operante. Si el refuerzo es gratificante la conducta se fortalece y la frecuencia de su realización futura aumenta. Tal refuerzo puede sentirlo el propio sujeto o bien observar que otros sujetos lo obtienen (aprendizaje vicario). Por lo que su reformulación de la teoría de **Sutherland** se podría expresar diciendo que el comportamiento inadaptado se adquiere según los principios del condicionamiento operante. El aprendizaje de tal comportamiento tiene lugar, bien en situaciones asociales que se ven reforzadas, bien en función de interacciones sociales en las que el comportamiento inadaptado de otras personas se ve reforzado.

Han sido muchas las teorías que desde la Sociología han tratado de explicar la desviación y la conducta delictiva (Tª de la Anomía, Tª del Control Social, Tª de la Transmisión Cultural, etc.).

Comparando estos planteamientos con las teorías explicativas de la inadaptación social que se centran en el sujeto, es necesario señalar que, desde la perspectiva sociológica, se intenta demostrar no tanto la ausencia de elementos hereditarios o somáticos en la conducta inadaptada individual, ni siquiera sugerir el escaso papel jugado por dichos elementos en los procesos de desviación grupal, sino únicamente resaltar la gran influencia que en el desarrollo de conducta inadaptadas tiene la estructura social y la dinámica de las relaciones interpersonales e individuo-grupo que en ellas se establecen. "La vulnerabilidad del sujeto vendrá dada tanto por factores personales e innatos (predisposiciones o taras heredadas), como de otro tipo de situaciones traumáticas (lesiones natales, etc.) o bien como fruto de la relación interpersonal sobre todo primigenia (urdimbre materno-filial mal establecida, carencias familiares, inadaptación al grupo de iguales o a la escuela, etc.), pero tal situación llega a ser conflicto tan sólo en el medio social que es además quien la formaliza como 'no deseable' y a veces 'punible'. Es decir, toda asocialidad exige un soporte social en su origen, bien sea en forma de desorganización de las expectativas de roles, de presiones delictógenas del medio, de variables sociológicas como raza, clases sociales, sexo, edad, zona de residencia, estructura familiar, etc., que establecerán una estructura de condiciones propiciadoras de su desarrollo. El cambio de óptica que estas aportaciones sociológicas han introducido en el tema de la inadaptación ha sido concluyente. Hemos pasado de ver al delincuente, al asocial, como un parásito, alguien que conscientemente dañaba el equilibrio del conjunto en provecho propio, alguien, que por tanto, debía responsabilizarse absolutamente de sus actos y que en función del grupo, de persistir en su actitud y conducta, habría de ser inexorablemente marginado o recluido en una institución represiva o en el mejor de los casos reeducado para volver a integrarse al grupo social sin ser ya cuasa de conflicto" (Zabalza, 1979, 268-269).

En una reseña histórica se ve que esta tesis tomó fuerza después de la primera guerra mundial. La visión de las cosas, según la cual cada uno tendía a ocupar en el seno del orden social el sitio que le asignaba la naturaleza, se vino abajo. La misma evidencia de los efectos de las conmociones sociales sobre los individuos contribuyeron a esta caída. Los barrios miserables de

las grandes ciudades y los barrios de chabolas que las rodeaban se iban poblando de una masa de desgraciados arrojados allí por la crisis económica. Se llegó a admitir que unas condiciones de crianza podían, en ciertos casos, ser causa de retrasos e inadaptaciones, irrecuperables si afectaban a toda la infancia y la adolescencia. Y acentuando los factores sociales, se concibió la esperanza de una acción más directa sobre los hechos. "Pero sin duda no está menos cargada que la tesis organicista de sobrecargas ideológicas, porque, al mismo tiempo que una tesis sobre el origen de las inadaptaciones, es una tesis política conservadora la que se combate... A los ojos de ciertos especialistas, el dilema factores biológicos-factores sociales parece aún la única forma concebible de plantear el problema. Nos conduce sin embargo a un callejón sin salida, porque nos escamotea al principal interesado: el niño" (**Perrón**, 1973).

Si la sobrevaloración de los condicionamientos biológicos o personales minusvalora a la persona humana, no es menos cierto que en las interpretaciones situacionales más radicales está ausente el niño o el joven como agente de su propia elaboración, como si fuera un juguete, un producto pasivo de determinismos ajenos a su propia persona. Y ello tiene consecuencias importantes en el orden pedagógico. "Poner al individuo entre paréntesis acarrea las peores consecuencias en lo concerniente al niño inadaptado: semejante niño puede entonces ser manipulado por los técnicos para su readaptación, cada vez más ansiosa de encontrar los procedimientos más eficaces para la reparación de esta máquina estropeada o mal montada. Ahora bien, está comprobado experimentalmente que tales actitudes tienen en un caso general pocas oportunidades de éxito y pueden en algunas ocasiones resultar muy perjudiciales". (**Perron**, 1973).

### **3. Concepciones de la inadaptación social que se centran en la interacción del sujeto con el medio**

Una tercera perspectiva pone el acento, no tanto en el medio o el sujeto, sino en la misma relación que se establece entre ambos. Como decía **M. Lobrot**: "Son las relaciones lo determinante".

"La corriente o enfoque que en la actualidad parece ser más representativa científicamente por su planteamiento integral y realista del fenómeno, así como por ser una respuesta concreta al mismo, es la que podemos llamar enfoque conductual o interaccionista dialéctico de la inadaptación y delincuencia" (**Merino**, 1987, 96).

Así **Zabalza** (1979, 0) define la indaptación juvenil como "la peculiar situación de desajuste con connotaciones de conflicto objetivo sujeto-medio, y de desequilibrio subjetivo entre las diversas instancias psíquicas y los contenidos y formas de vivenciarlas, expresión y relación que el sujeto presenta".

La inadaptación social parte de una situación conflictiva más o menos permanente entre el individuo y el entorno social. La conducta viene determinada por un proceso continuo de

interacción multidimensional entre el sujeto y la situación económica, social, escolar, personal (pensemos en el etiquetado), etc., en que éste se encuentra. El patrón de la interacción es ideográfico, es decir, las situaciones se relacionan con cada individuo de manera particular y en función de las consecuencias, que las situaciones hayan tenido en el pasado tanto para él como para las personas que le son próximas. Aunque existan, y bien crueles además, situaciones objetivas de marginación (pensemos en la pobreza, deficiencias psíquicas o físicas, grupos étnicos desfavorecidos, desescolarización, marginación educativa, malos tratos, barrios desfavorecidos...), el sujeto y el grupo social interpretan la situación y le asignan un significado.

Esta situación conflictiva entre el sujeto y el medio como explicación de la inadaptación es un aspecto básico, pero no suficiente, para abarcar el concepto de inadaptación social en toda su amplitud desde esta perspectiva. Es necesario tener en cuenta además la *situación evolutiva del sujeto* que vive tales dificultades, con lo cual, la dimensión definitoria del conflicto se traslada del aspecto objetivo del conflicto en sí a su dimensión subjetiva. "En todo muchacho todo proceso de inadaptación social es paralelamente un proceso de desintegración personal, (...) el conflicto se introduce siempre dentro de él y lo va desestructurando leve o gravemente y en cualquier caso va impidiendo su desarrollo equilibrado" (Zabalza, 1979, 28).

No debemos contentarnos con yuxtaponer de forma estática unas hipótesis relativas a los factores biológicos, a las condiciones sociales y a las relaciones interpersonales cercanas. Debemos, además, esforzarnos en reconstruir la historia de sus interacciones. "Entre los diferentes niveles se van tejiendo constantemente unos encadenamientos que, tomados nuevamente dentro de la estructura individual en vías de elaboración, adquieren por ello mismo un valor causal con respecto a la continuidad" (Perron, 1973).

Desde la perspectiva de la interacción, partiendo de que el individuo es un ser en relación y la inadaptación social supone fundamentalmente un conflicto relacional (vivido como tal), toda desviación ha de ser diagnosticada y deberá ejercer su influencia sobre ambos elementos del conflicto (Sánchez, 1983):

--Sobre el individuo, dotándole de unas posibilidades adecuadas para desenvolverse activamente en la relación social, lo cual implica toda una acción preventiva, y en segundo lugar realizando una tarea recuperadora en aquellos casos en que la formalización y profundización del conflicto haya surgido como consecuencia de una alteración en la persona del inadaptado. El crecimiento en las posibilidades y recursos efectivos, relacionales, escolares, profesionales y sociales deben ser un objetivo constante en la educación de estos sujetos.

--Sobre el entorno social que ha configurado la situación de la inadaptación en el cual también se evidencian alteraciones estructurales que han de ser tratadas.

Si ponemos el acento prácticamente en exclusiva sobre las causas sociales y ambientales podemos llegar a prescindir del sujeto en toda su complejidad individual. Toda conducta se desenvuelve en un ambiente, y un ambiente no aséptico, sino investido emocionalmente por cada sujeto en función de sus peculiares experiencias de vida. Así, claras diferencias comportamentales individuales se encuentran en:

- \* Cómo cada sujeto selecciona y construye las condiciones estimulares. Cómo percibe el ambiente (interpersonal, familiar, escolar, institucional, etc.), y se relaciona con él.
- \* Las situaciones habituales con que cada individuo se relaciona en virtud de su estilo de vida, dependiente no sólo de sus características personales, sino también del grupo social en que se ha producido su proceso de socialización, su edad, su sexo, etc.

Pero, igualmente, si nos centramos exclusivamente en los aspectos individuales y en el equilibrio de fuerzas internas tendemos a patologizar a cada uno de los sujetos y a perder con ello de vista fenómenos de tipo social y colectivo (**Bravo et al.**, 1976).

En definitiva, "debemos ser capaces de incorporar las variables ambientales a nuestros diseños para evolucionar de una psicología de los resultados a una psicología de los procesos. Y para ello es preciso evitar el riesgo de pasar de la consideración exclusiva del rasgo a la consideración exclusiva de la situación. La unidad dinámica entre ambas variables es una condición indispensable no sólo para la explicación de las diferencias en conducta sino también para la misma descripción de esas diferencias. En último extremo, la personalidad se manifiesta, a través de la conducta, en un ambiente, el cual, a su vez, influye en la configuración de ese entramado de rasgos que es la personalidad. No se trata, pues, de estudiar al individuo y a la situación, sino *al individuo en situación*" (**Valverde**, 1988, 117-118).

"Desde esta perspectiva la inadaptación y delincuencia son un fracaso o, al menos, un desarrollo incorrecto, equivocado o desviado del proceso de socialización (**Quintana**, 1984, 147). La inadaptación y delincuencia, por lo tanto, no pueden considerarse como dos procesos distintos puesto que se presentan como fases sucesivas de un mismo proceso. La delincuencia implica mayor gravedad porque el perjuicio o lesión que ocasiona a la sociedad es más fuerte que el de la inadaptación, consecuentemente la reacción de la sociedad es más dura y vengativa, agudizándose las contrarreacciones de los delincuentes con las subsiguientes secuelas para la configuración de su personalidad" (**Merino**, 1987, 97).

#### **4. Aproximación a una noción propia de la inadaptación**

Sigo en este apartado el planteamiento de **Cohen** (1955), **Merino** (1985), **Zabalza** (1988), **Valverde** (1988a, 1988b, 1991), **Bueno** (1989), **Ayerbe** (1991), **Díez** (1995) y otros autores.

A partir de esta última línea expuesta anteriormente, el modelo interaccional o interactivo, que expongo a continuación de una forma muy breve, trataré de describir lo que sea, no ya la inadaptación (como algo caracterial), sino el proceso de inadaptación social (en dirección a potenciar una "psicología de los procesos"). Puesto que la inadaptación social no es un hecho

puntual sino que tiene lugar a través de un proceso de "personalización e individualización" del conflicto individuo/situación (Martínez, 1991; Valverde, 1988b).

Este modelo conjuga todos los factores y variables que pueden interactuar a la hora de definir la actuación humana. Sigue la línea de Mischel (1973), Avia (1978), Burgaleta (1983), y más en concreto la propuesta de Bueno (1989) y Díez (1995).

De esta forma se da una interacción entre:

- **Personalidad:** (en ella influye)

\* La situación: las distintas situaciones y ambientes en que nos movemos influyen en la configuración de nuestra personalidad. Somos sometidos a un proceso de socialización desde que nacemos: no somos pura biología. Nuestra trayectoria personal está marcada por una historia situacional concreta y definida.

\* La conducta: si una determinada conducta ha sido ejecutada anteriormente o ha sido contemplada en otros, ha tenido que producir efectos bien de satisfacción o bien de rechazo: consecuencias que puede desear repetir o no.

- **Situación:** (en ella influye)

\* La personalidad: la misma situación es distinta según como la perciba la persona afectada por ella.

\* La conducta: la situación social que un sujeto vive actualmente es en parte consecuencia de conductas anteriores en situaciones similares o contrapuestas.

- **Conducta:** (en ella influye)

\* La situación: la situación actual influye en la conducta según la perciba el sujeto (p.e., si es amenazadora para inhibir la conducta, o si es propicia para estimularla). De igual forma, también podemos decir que la conducta que ahora se realice influye en las situaciones subsiguientes (contexto).

\* La personalidad: después de cada conducta la personalidad del sujeto sale reafirmada o modificada en sus características personales. En otro aspecto, hay que recordar que cada conducta se ejecuta de una manera u otra en función de habilidades, objetivos, etc. que el sujeto haya adquirido en su socialización.

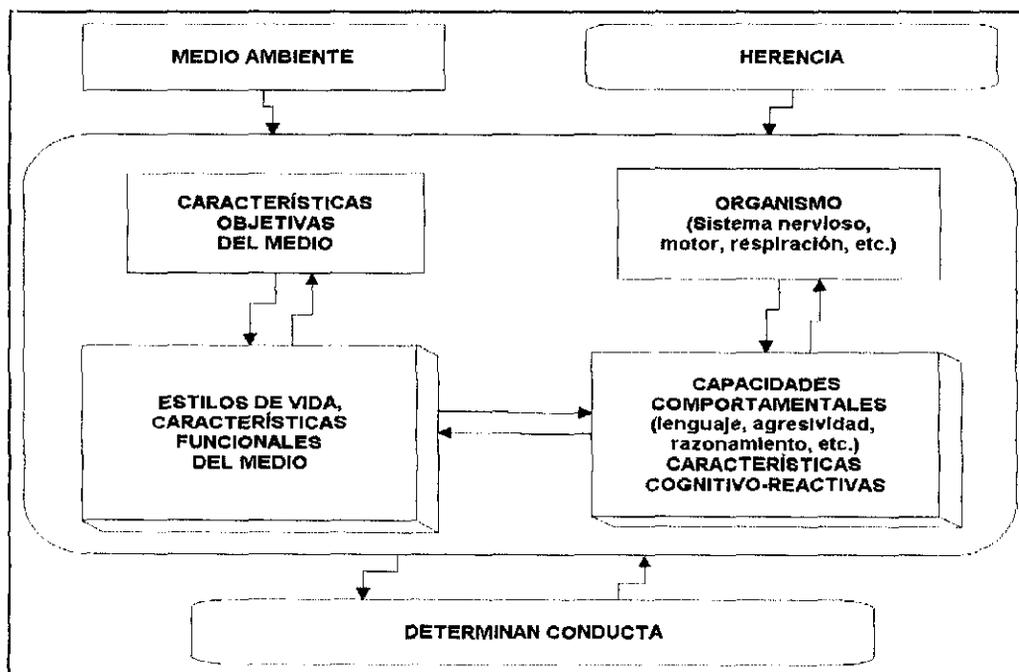
Por tanto, vemos como interaccionan estas tres variables y conforman el cómo del comportamiento humano. Rescatando tanto los aspectos más biológicos de los rasgos hereditarios del sujeto, como los aspectos más conductuales del medio ambiente.

La herencia determinará las condiciones físicas del organismo humano (sistema nervioso, respiratorio, motor, etc.), que a su vez posibilitarán una estructura básica de capacidades comportamentales o aptitudes cognitivo-reactivas (lenguaje, afectividad, agresividad, etc.), inseparables del sistema orgánico al ser su posibilidad de expresión vital y comportamental. Estas habilidades comportamentales están más alejadas de la determinación hereditaria, y más marcadas, a lo largo de la experiencia vital, por el contexto situacional.

Por otra parte, el entorno cultural e histórico que rodea la vida de un sujeto determina una serie de características objetivas y estructurales en las que se ve envuelto el proceso de socialización de la persona (condiciones sanitarias, económicas, culturales, etc.) que influyen poderosamente en generar y potenciar unos determinados estilos de vida entre la población del entorno social, peculiares de ese medio.

"La conducta, por tanto, viene determinada por un proceso continuo de interacción multidimensional entre el individuo y la situación en que éste se encuentra (causalidad recíproca)" (Valverde, 1988, 126).

Esta interrelación se podría expresar mediante el siguiente esquema gráfico representativo.



A partir de este modelo interactivo, que como dice Valverde (1991, 49) "no pretende ser válido para describir y tal vez explicar la conducta desadaptada en general, sino para aquellos individuos que comparten un mismo ambiente carencial, en un determinado sistema social y en una determinada cultura", puedo plantear los siguientes puntos (Valverde 1981, 1988b, 1991):

1.- La inadaptación no es un hecho aislado e individual, sino complejo y grupal. La inadaptación social surge como conflicto cuando dos normalidades distintas, o dos niveles de realidad diferentes, conviven en un mismo espacio geográfico y social y una de ellas impone sus criterios sobre la otra.

2.- Como consecuencia de lo anterior, la inadaptación es a menudo una forma de equilibrio, una manera peculiar por medio de la cual el individuo perteneciente a otro nivel de realidad sobrevive en un contexto diferente y hostil (por ejemplo, la cárcel). "Podemos definir al inadaptado como un individuo *tan adaptado que se inadaptaba para adaptarse*" (Valverde, 1988, 130). Como dice Cohen (1955) toda acción de un individuo es un recurso para adaptarse. Es decir, toda conducta, incluso aquellas que desde el punto de vista de cualquier observador puedan parecer como más inadaptadas o destructivas, como el mismo suicidio, tienen como finalidad la adaptación del individuo al entorno. Ahora bien, el individuo responde a ese entorno en función de cómo es percibido por él mismo, no en función de sus características objetivas o cómo es definido institucionalmente. En consecuencia, ante un entorno percibido como seguro y gratificante, el individuo se comportará con seguridad, y ante un entorno percibido como amenazante, su conducta «adaptativa» será la defensiva.

*Por tanto, la inadaptación es, por una parte, un desequilibrio entre dos normalidades y, por otra, la búsqueda de un nuevo equilibrio, menos asfixiante, por medio del cual un individuo o un grupo sobrevive en medio del conflicto.*

Por supuesto, ese desequilibrio, entendido como una forma diferente de equilibrio, va a suponer una desviación del individuo o grupo con respecto de las normas sociales institucionalizadas, y contra esas desviaciones la sociedad reaccionará mediante las insituciones de control social, para recobrar el equilibrio, puesto en peligro por el comportamiento divergente.

3.- La inadaptación se presenta frecuentemente como algo sin alternativas reales, como el más normal de los comportamientos posibles. Es por ello por lo que, en un principio, la situación de inadaptación no tiene por qué provocar en el inadaptado ninguna alteración en su equilibrio personal.

4.- Se pasa de considerar la conducta inadaptada como consecuencia de la personalidad asocial, a cambiar el orden en la relación entre conducta y personalidad, de manera que la conducta asocial provoca una personalidad inadaptada, es decir, esta última pasa de ser la causa a ser una consecuencia de la conducta inadaptada. "Sobre un supuesto sustrato genético, (...) son las características del ambiente relacional del individuo, las que van modelando su conducta y, en consecuencia, configurando su personalidad" (Valverde, 1988, 128).

#### De PERSONALIDAD DELINCUENTE - CONDUCTA DESADAPTADA a CONDUCTA DESADAPTADA - PERSONALIDAD DELINCUENTE.

Se va produciendo el paso de "estado" a "rasgo" en función de la presencia persistente de unas determinadas consistencias situacionales. "A la larga, lo que comenzó siendo una conducta (pocas veces) o una situación social (casi siempre) de inadaptación o inadecuación objetiva se convierte en inadaptación personal, en desajuste interno del sujeto" (Zabalza, 1979, 29). Se pasa así a entender la inadaptación como un proceso y no como un fenómeno o hecho aislado

(Merino, 1987; Vega, 1987). Este proceso, de personalización e institucionalización del conflicto, es el que se explica a continuación.

### **El proceso de inadaptación social (Valverde, 1988a, 1988b, 1991)**

Se parte de la visión de la conducta del inadaptado como un permanente intento de adaptación a las distintas situaciones con las que se enfrenta, y será la anormalidad de esas situaciones la que determina la anormalidad de su comportamiento. El fenómeno de la inadaptación social sería así un conflicto entre dos, una comunicación rota, distorsionada o inexistente, entre el sujeto y su entorno, primero social y luego institucional. "Los fenómenos sociales globales que explican la inadaptación son la divergencia entre objetivos propuestos por la sociedad a los individuos y los medios de que se les provee para conseguirlos" (Villanueva, 1984, 32). Se trata de dos estilos de vida distintos que se enfrentan, adoptando cada uno de ellos una forma peculiar de defenderse del otro, la sociedad mediante las instituciones de control social y el inadaptado mediante unas respuestas reactivas, progresivamente más anormalizadas en función de su mayor vulnerabilidad y del endurecimiento y anormalización de la respuesta social. El resultado de este conflicto será la "personalidad inadaptada", no su punto de partida.

En el proceso de inadaptación se pueden distinguir al menos dos fases (Zabalza, 1988, 218):

1) *Inadaptación objetiva*: Durante un primer período, el conflicto no se plantea a nivel individual sino grupal, y se basa exclusivamente en la dinámica social. El individuo que nace y se socializa en un entorno social desfavorecido, en el que están presentes todos los elementos de marginación socio-económica y cultural, y en el que se hallan estructuralmente separadas las metas propuestas como adaptativas por el sistema social y los medios considerados legítimos para acceder a ellas. Es una situación en la que el comportamiento desadaptado es fundamentalmente utilitario, con el objetivo de alcanzar las metas sociales adaptativas por medios distintos (ilegítimos según el sistema social, las normas y las leyes), en virtud de ser los medios ilegítimos los más asequibles para alcanzar esas metas, y ello debido a la separación entre medios y metas (situación anómica). Esta situación de inadaptación es a menudo previa al propio sujeto, el cual se verá envuelto en ella como una situación de normalidad. Se trata de una situación que el individuo no vivencia como anormal pero que las instituciones de control social, sin duda, van a interpretar como desviada. En consecuencia, se trataría de una inadaptación no a las metas sociales, sino a los medios considerados aceptables por el sistema social para conseguirlas, y no tendrá por qué presuponer la existencia de unos rasgos peculiares de personalidad, y mucho menos con algún tipo de anormalidad. Sería pues, una respuesta normal en un contexto anormal.

2) *Inadaptación subjetiva*: La interpretación de la conducta desadaptada como delito provoca la intervención institucional, con el internamiento, tendente a conseguir un

control externo del comportamiento cuando el proceso de socialización no garantiza el control interno. Esta intervención se centra no sobre el entorno, sino sobre el sujeto concreto. Y en este enfrentamiento es evidente que, a largo plazo, saldrá perdiendo el más vulnerable, el sujeto. Si bien en unos primeros momentos, y dada la tradicional ineficacia de las instituciones de menores, el chaval inadaptado llegará a sentirse casi invulnerable, poco a poco esa sensación de invulnerabilidad se volverá en contra pues la respuesta social se irá endureciendo. Esta situación va a tener consecuencias desestructuradoras sobre la conducta, que pierde progresivamente su carácter utilitario a la vez que se va produciendo un paralelo deterioro personal. Así, se va produciendo una progresiva personalización del conflicto, de manera que el individuo, al sentir sobre sí mismo la presión marginadora de las instituciones de control social, va considerándose a sí mismo cada vez más como inadaptado y, adumiendo esta etiqueta, tenderá a alejarse progresivamente de las normas convencionales de conducta y desarrollará unas pautas comportamentales acordes con la dinámica conflictiva en que se ve envuelto. Además, la vida relacional del sujeto, se ve dificultada por un entorno social que no responde a sus necesidades y no le permite desarrollar sus capacidades. Con ello, va desarrollando una percepción negativa de la sociedad y de sí mismo que le llevará a un profundo sentimiento de frustración y de desvalorización personal. Después de este proceso, y no antes, tras la respuesta, social e institucional, sobre todo la formalización del inadaptado como delincuente, ya sí podremos hablar de unos rasgos de personalidad característicos del delincuente, pero no como desencadenante de la conducta antisocial o desadaptada, sino como su consecuencia.

En función de lo anterior, define este autor el proceso de inadaptación social como un proceso de personalización o individualización del conflicto individuo-situación. Por parte del inadaptado se va produciendo una progresiva anormalización personal, que le va a llevar a comportamientos cada vez más desadaptados, y por parte del entorno social se va asimismo realizando una progresiva institucionalización de la respuesta que, por estar basada en planteamientos judiciales, alejados de la dinámica vital del individuo, no responde a intereses recuperadores sino que actúa con la pretensión de evitar el delito aislando a su agente. "La resolución de estos síntomas tempranos de desamparo mediante la autoridad, los castigos corporales, el arresto o la reclusión, en una palabra, mediante la 'pedagogía carcelaria', tiene por consecuencia prácticamente inevitable que se arroje definitivamente a los autores del acto delictivo al desamparo y la criminalidad" (Bernfeld, 1973, 85).

Este proceso de inadaptación va a generar una personalidad inadaptada que ya no se puede considerar como una estructura preexistente del sujeto, sino como unas formas habituales de respuesta ante las demandas del medio. Es por ello que la personalidad del inadaptado la podemos considerar como el resultado de un diálogo conflictivo entre el sujeto y un entorno socialmente empobrecido e institucionalmente anormalizado.

Las dos características básicas que configuran la personalidad del menor inadaptado son la inmadurez y la inseguridad (Valverde, 1988b; 1991; Martínez, 1991).

Ciertamente, tanto la inmadurez como la inseguridad son dos rasgos normales de la personalidad del adolescente en cuanto que individuo en formación. La diferencia estriba en que cuando ese adolescente se desarrolla en un ambiente integrador, coherente y comprensivo, los conflictos se solucionan en el propio ambiente y el individuo, (para bien o para mal) acaba integrándose en el mundo de los adultos. Sin embargo, cuando ese ambiente es contradictorio, el conflicto relacional que implica la inadaptación social se llegará a convertir en permanente e impedirá al individuo madurar y adquirir seguridad.

Sigo en la exposición de las características de la personalidad del sujeto inadaptado a **Zabalza** (1979), pero sobre todo a **Valverde** (1988b, 1991).

### La inmadurez

\* *Autoconcepto con frecuencia distorsionado*: lo mismo puede llegar a una deprecación sistemática de su situación personal, familiar y ambiental, como proceder a fantasías engrandecedoras de sí mismo o de su entorno, utilizadas como mecanismos sobrecompensadores. La vida interior, en todo caso, es muy escasa y también lo es la capacidad introspectiva, la reflexión sobre sus propios problemas internos, etc. Esto implica unas escasas vivencias del propio Yo y de la propia identidad. La estructura de personalidad es labil, con difícil encuadramiento dentro de unos límites descriptivos y cualificativos propios. De ahí que estos muchachos tiendan con frecuencia a percibir a los demás en función de sus propios estados de ánimo y a proyectar sobre ellos sus propias experiencias de vida.

\* *Vulnerabilidad a las contingencias ambientales*: por ejemplo, a la presión de los mass media para conseguir gratificaciones, que se convierten en inaplazables e imperativas en virtud de la *extrema primariedad de su comportamiento* y de su *egocentrismo*.

Y puesto que la búsqueda de esas gratificaciones, casi siempre inalcanzables por su situación anómica, suele entrar en conflicto con las normas sociales, desarrolla en el individuo una actitud de *permanente oposición*, que conduce a que el menor se perciba a sí mismo como víctima y al entorno como agresor. De ahí el *escaso sentimiento de culpabilidad* que aparece en numerosas investigaciones y la *autojustificación del propio comportamiento*.

\* *Vacío de sí mismos*. Son muchachos que no asumen su propia historia; no mantienen apenas vinculaciones con el pasado, no están enraizados en el presente y no se proyectan en absoluto hacia el futuro:

En cuanto al pasado, a menudo dramático y casi siempre carencial, rara vez es asumido conscientemente. En este sentido, en el menor inadaptado se evidencia una *ausencia de historia personal*.

El presente sólo es percibido de una manera concreta, incluso momentánea. Se limita al 'aquí y ahora', lo que le va a llevar a una enorme *dependencia de la situación estimular* y a una incapacidad para incorporar los resultados del propio comportamiento en el futuro, es decir, para hacer uso de la experiencia.

El futuro, en función de la primariedad de su comportamiento, (y a menudo de la realidad objetiva de su vida), prácticamente no existe. Como consecuencia, otra caracte-

rística del menor inadaptado es la *inexistencia de perspectivas de futuro*, que dificulta considerablemente el diseño de estrategias de intervención a largo plazo.

\* *Comportamiento contradictorio*, al menos aparentemente, fluctuando su conducta en función de variaciones, a veces incluso muy sutiles, de la situación estimular concreta en que se produce.

Se trata de personas que rara vez han tenido la posibilidad de plantearse preguntas sobre sí mismas. Están tan 'metidas en la vida' que apenas han tenido la oportunidad de observarla, planificarla y evaluarla. De ahí que no sepan sacar provecho de la experiencia y cometan siempre los mismo errores y manifiesten un *comportamiento reactivo*, en el sentido de que las situaciones 'caminan' por delante del individuo, que se ve obligado a responder permanentemente a una cadena incesante de acontecimientos que no controla, pero a los que se adapta sorprendentemente aunque, lógicamente, esa *adaptación situacional* puede conducir a situaciones aún más conflictivas en el futuro.

En resumen, la pobreza del entorno social y la anormalidad del entorno institucional han dañado la sociabilidad del menor y no le han permitido desarrollar una madurez personal y relacional.

### La inseguridad

\* *Inseguridad situacional* (manera en que responde a las distintas situaciones de su vida) que se manifiesta en:

- *Habilidad instrumental* para conseguir gratificaciones y para evitar castigos, es decir, consiste en una facilidad para responder 'adecuadamente' a cada una de las incesantes situaciones en que se ve envuelto y que acepta con resignado *fatalismo*.

- Falta de control sobre el propio comportamiento, se ve en las *respuestas exageradas*, desproporción entre la respuesta que emite y la situación que ha provocado tal respuesta, a causa del *bajo nivel de resistencia a la frustración* y un alto grado de *agresividad potencial*.

- *Imprevisibilidad de la conducta*, sobre todo en situaciones extremas. Que no incoherencia.

- *Desvinculación con respecto al entorno*: no sentirse integrado vivencialmente en el mundo que le rodea. Esto le lleva a una *destrutividad* que tiene poco que ver con la agresividad. Destruye o maltrata cosas, suyas o de otros, porque no le interesan. Dedicar esfuerzo y peligro a conseguir algo que inmediatamente regala y olvida. *Soledad*.

\* *Inseguridad relacional* (manera en que establece sus relaciones interpersonales) que se manifiesta en:

*Afectividad alterada* (resistencia a la afectividad): desconfianza (procedente de la contradicción socializadora y de las agresiones que ha recibido), indiferencia afectiva (mecanismo de defensa ante las frustraciones emocionales que ha arrastrado), labilidad afectiva (paso de un estado emocional al opuesto con sorprendente rapidez, debido a la gran dependencia de la situación estimular y un gran adaptabilidad a ella cualquier modificación del entorno provoca un cambio) y dificultad para expresar las emociones.

Finalmente, una aclaración, que, a fuer de obvia por todo lo dicho hasta aquí, no por ello dejaré de insistir: una persona será considerada "anormal" e "inadaptada" en función de la distancia de su comportamiento respecto del criterio de normalidad y adaptación impuesto por el grupo normativo, en el que prevalecen las normas establecidas por este grupo dominante (Merino, 1987). Parece claro que tanto el concepto de "adaptación" y el de "inadaptación" hacen referencia a un grupo; se está adaptado o inadaptado con relación a un determinado grupo. Y como "investigadores" tendemos a analizar el mundo desde nuestros propios esquemas de realidad, por lo que vamos a considerar adaptado a todos aquellos cuyo comportamiento se adecúe a las normas de conducta sancionadas como tales por nuestro grupo social, llámense leyes o tests de inteligencia. Es decir, vamos a considerar "normal" o "adaptada" una conducta en función de su cercanía con la propuesta dada por el grupo normativo y como "anormal" o "inadaptada" aquella conducta que se aleje de dicho grupo. No obstante, es imprescindible tener en cuenta que la conducta no sólo se produce en un contexto determinado (y en un mismo sistema social se dan contextos muy diferentes), sino que la conducta responde a ese contexto y se encuentra configurada y aún determina en ocasiones por él. Por tanto, en vez de describir y explicar la conducta en función del propio ambiente del investigador, debemos flexibilizar nuestra propia realidad como investigadores para aproximarnos a la realidad de los chicos y chicas "inadaptados", averiguar cuáles son los parámetros del ambiente en que se mueve, con el que se relaciona y al que pretende adaptarse.

En definitiva, "si definimos la normalidad como 'la adaptación útil a la realidad', hemos de preguntarnos: ¿útil para quién, para el diagnosticado o para el diagnosticador?, y ¿a qué realidad nos referimos, a la del diagnosticado o a la del diagnosticador?, y de la respuesta que demos a estas preguntas se derivará la dirección de nuestra intervención y, en mi opinión, también su eficacia" (Valverde, 1991, 59).

El concepto de "inadaptación social" define la realidad desde una de las partes en conflicto, la que tiene más fuerza, y no alcanza a definir la situación desde la otra parte en dificultad, los propios "inadaptados". Por lo que si sigo utilizando dicho término se debe más al esfuerzo de llegar a una comprensión y entendimiento respecto a lo que he querido explicitar, que a que considere correcta dicha expresión, sin haber encontrado otra que la haga sustituible de una forma adecuada.

Pero, hemos de reconocer que el primer paso, el punto de partida en este proceso de inadaptación social, es el fracaso escolar. Y en esto, como propongo en el siguiente apartado, la escuela y la propia sociedad tienen un papel crucial en cuanto facilitadoras o potenciadoras potenciales de ese proceso de inadaptación social.

Un joven con problemas de inadaptación social no surge de repente, como acabamos de ver, sino que adquiere ese rango tras pasar por toda una serie de pasos ritualizados que jalonan su proceso. Cicourel y Kitsuse analizan los rituales instituidos en la escuela que contribuyen a la formación de grupos de inadaptados: "El sistema escolar es concebido como una organización que produce, en el curso de sus actividades, una variedad de carreras propias de adolescentes incluida la de delincuente" (1968, 125). Destacan tres dimensiones en las que suelen focalizarse

los diferentes “problemas adolescentes” que se manifiestan en la escuela: las actividades académicas, las infracciones de las normas de conducta y, por último, los problemas emocionales. En estas tres dimensiones, según **Varela y Álvarez-Uría** (1991, 245) “el juicio profesoral tiende a conformar identidades sociales. La apariencia, el porte, los modales, la forma de presentar el cuerpo, la relación a la institución, la valoración de los conocimientos académicos, la riqueza expresiva, en suma, la relación a la cultura culta constituye la base que no sólo permite a los profesores hacerse un juicio sobre los alumnos, sino también emitirlo, traducirlo en calificaciones, y transmitirlo hasta intentar grabarlo en ellos a través de diferentes encuentros y rituales de la institución”.

Hay que tener en cuenta aportaciones como las de **Cohen** (1955), que puso de relieve los mecanismos que operan en el interior de las instituciones educativas que generan la relegación de los jóvenes de las clases populares y posibilitan la formación de una cultura juvenil ligada a la cultura obrera. O como la de **Bernstein** (1986) que trata de desvelar cómo códigos lingüísticos distintos -código restringido y código elaborado-, adquiridos de un modo diferente por los niños a través de los procesos de socialización, especialmente el familiar, inciden de un modo divergente en el rendimiento escolar, pues por código entiende no sólo una manera de expresarse y de relacionarse con el lenguaje, sino también de organizar y de pensar el mundo, así como de adquirir una determinada identidad. O como la de **Paul Willis** (1986), que pone al descubierto las contradicciones y frustraciones que genera el sistema escolar: funcionamiento impositivo y constrictivo, predominio de la disciplina formal, autoridad arbitraria, devaluación de los saberes transmitidos, rituales carentes de sentido, obligación de acatar las “actitudes correctas”, pseudo-participación estudiantil, aburrimiento y desidia.

Pero hay que dar un paso más allá y preguntarnos con **Varela y Álvarez-Uría** (1991, 255) “¿cuáles deben ser las características de nuevas formas de educación que eviten estas trayectorias de tantos adolescentes en las que el fracaso escolar constituye un primer peldaño para el fracaso social?”. En este sentido, tal como planteo la línea de investigación en esta tesis, afirman que “necesitamos estudios en los que se abandone de una vez por todas la absurda vía de abrumar a los niños que pasaron por los tribunales tutelares y a sus familias con tests, cuestionarios, pruebas proyectivas, análisis de sangre e interrogatorios de todo tipo a la búsqueda de un milagroso factor explicativo de los comportamientos no conformes. Por el contrario, deberíamos conocer mejor sus culturas y cómo incide en su marginación la violencia cultural ejercida a través del sistema educativo y de otras instituciones” (256), y este es el sentido y la pretensión de la tesis que aquí estoy desarrollando.

## D. El fracaso escolar

Antes de pasar a definir el concepto de necesidades educativas especiales, quisiera incidir, aunque muy someramente, en el fracaso escolar, pues es uno de los ejes claves sobre los que se

asienta el proceso progresivo de "entrada" en el mundo de la inadaptación social, y que marca poderosamente el posible futuro de algunos alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

El fracaso escolar es la puerta de entrada, si no ya el primer paso definitivo que flanquea el umbral de la inadaptación social. Y dado que el estudio de caso de esta tesis se va a desarrollar en un centro al que acceden bastantes alumnos con elevado índice de "fracaso escolar" en otros macrocentros educativos privados del entorno, quisiera detenerme en analizar este concepto.

Si hubiéramos de dar una definición oficial de lo que sea el llamado «fracaso escolar» podríamos afirmar que es una realidad empírica, contrastable y analizable que deviene como estadio de jóvenes escolarizados al no adquirir en el tiempo previsto, y de acuerdo con los programas y los niveles escolares, los conocimientos y habilidades que la institución escolar tiene marcados. Esta situación es declarada y sancionada con la insuficiencia credencial, al haber transgredido las normas de excelencia escolar, que exigen que en un tiempo previsto, se alcancen por todo el alumnado unos objetivos previstos.

Hasta aquí la versión oficial. Pero en función de cómo se defina el objeto de estudio, se abordará de una manera u otra la realidad social que se pretende abarcar y viceversa, como hemos ido viendo a lo largo de toda esta tesis, con los diferentes objetos de estudio que hemos abordado.

Siento una cierta aversión a la palabra "fracaso escolar", no sólo por la palabra en sí, sino por el uso que se viene haciendo de ella. La utilización del término "fracaso escolar" en singular parece, por ello, un concepto, algo bien establecido y conocido, que sin duda alguna está ahí y es, seguramente un problema, el problema del fracaso escolar. Convenientemente abstraídas y puestas en singular, las cosas que ocurren en el mundo se simplifican, y, al mismo tiempo, los términos que las designan se reifican. El fracaso escolar es como un trasatlántico que nos recuerda el Arca de Noé, donde todos caben: los que suspenden, los que repiten, los que no obtienen el graduado o el certificado de ESO, los que abandonan, los que se aburren, los que rechazan la escuela, los que pasan, los que manifiestan su malestar agresivamente, los que pasan de curso sin hacer nada, los que se sienten rechazados o ignorados. «El fracaso escolar» se convierte en un fenómeno existente, unívoco. Por el contrario, dicho en plural se echa de ver con mayor facilidad que quizá no haya un fracaso escolar, sino múltiples fracasos escolares, que quizás el término no tenga más función que ser una abreviatura de muchos acontecimientos con algún parecido.

Nada cabría objetar a estas diferencias terminológicas si, como quieren algunos, todas las denominaciones fueran puramente convencionales. Pero socialmente, no lo son.

En las argumentaciones en torno al fracaso escolar es fácil detectar ciertas "modas" en los análisis, las explicaciones y las alternativas:

1) **FRACASA EL ALUMNO (1940 y 1950: hegemonía de la individualización psicologicista del "inadaptado" escolar):** Durante mucho tiempo, aceptado su nacimiento como

consecuencia de la escuela de masas, el tema se planteó sobre todo desde una óptica centrada en el niño que fracasaba. Era la época en que el uso de los tests mentales empezó a popularizarse y en que comenzaron a detectarse algunas correlaciones que parecían hablar por sí mismas: los niños que tenían dificultades de aprendizaje presentaban bajos cocientes intelectuales o determinados déficits instrumentales; la indicación más usual cuando esto se detectaba era la de que el niño necesitaba una reeducación de lenguaje, psicomotricidad, etc.

**2) FRACASA LA SOCIEDAD (1960 y principios de los 70: se descubren oficialmente los efectos de la desigualdad social en el sistema educativo):** Al planteamiento centrado en el niño, le siguió, tal vez como consecuencia de los movimientos pendulares que son tan frecuentes, un planteamiento centrado en la sociedad. Las aportaciones de algunos importantes sociólogos de la educación contribuyeron de forma especial a este cambio de óptica en la medida en que sus trabajos ponían de manifiesto cómo el fracaso escolar era una realidad que se repartía desigualmente entre las distintas clases sociales. Se consideró entonces que lo que el fracaso escolar reflejaba era la desigual distribución de los bienes culturales en la sociedad y, en última instancia, la división entre las distintas clases sociales; la escuela era analizada como un procedimiento privilegiado de perpetuación de la desigualdad social, favoreciendo con el éxito a los más favorecidos socialmente y perjudicando, con el fracaso, a los socialmente perjudicados. El fracaso escolar es así un reflejo del fracaso social. La escuela fracasa en suma, porque fracasa el modelo social.

**3) FRACASA LA ESCUELA (1970 hasta ahora):** Tal vez al mismo tiempo que este tipo de explicación se popularizaba, se fue poniendo en boga una explicación centrada en la escuela. No era ésta una explicación nueva, pues cuenta por lo menos con tanta tradición como los movimientos de reforma de la escuela, pero, en un momento determinado, su popularidad se extendió de manera profusa. La explicación del fracaso centrada en la escuela argumentaba que el fracaso no es el del niño al aprender, sino el de la escuela al enseñar, de forma tal que el fracaso no se produzca. De acuerdo con esta explicación, los defectos fundamentales de la escuela son dos: enseña cosas que no interesan a los alumnos y las enseña en momentos en que ellos no están preparados para aprenderlas. Y hay que reconocer que nuestra escuela, a medida que se va extendiendo

Ante la pregunta ¿por qué fracasa un alumno?, asistimos así a tres tipos diferentes de respuestas. La primera respuesta centrada en el niño aludía a que éste es incapaz de adquirir las nociones, conocimientos y habilidades que la escuela establece, y por tanto el remedio a las deficiencias del individuo se veía en las terapias adecuadas. La segunda respuesta dada en la explicación centrada en las desigualdades sociales, se aspiraba a una solución que pasaría por la superación de las diferencias de clase, y, en la explicación centrada en la escuela, se reclamaba una reconceptualización y reforma de la misma y un mayor rigor científico en las didácticas y los contenidos.

Es evidente que, en cada una de estas tres perspectivas, se esconde parte de la verdad, pero también lo es que ninguna de ellas encierra la verdad entera.

Hay niños que presentan dificultades específicas y dificultades que no son sólo instrumentales o intelectuales, sino que son, con frecuencia, de tipo motivacional o afectivo. En la mayoría de los casos ello no obedece a problemas o deficiencias con las que el niño nace, sino a dificultades que son consecuencia de una determinada historia personal en lo intelectual, lo afectivo o lo interpersonal. Alumnos con dificultades específicas existirán probablemente siempre y requerirán una atención individualizada. Pero ello no quiere decir que todos los niños que fracasan lo hagan por tener problemas individuales ni que el único remedio al fracaso escolar consiste en atender individualmente a los sujetos que fracasan.

Es, por otro lado, obvio que el fracaso escolar afecta más a los niños de unos estratos sociales que a los de otros. Se ha repetido hasta la saciedad que el lenguaje y los problemas escolares conectan mucho mejor con el lenguaje y los intereses de los niños de clase media y alta que con los niños de clase baja. Que la discriminación se produce en razón del bagaje cultural y las expectativas con que llegan unos y otros y las condiciones bajo las cuales estudian. Y es, sencillamente, cierto. De ahí se comprende que en los cuellos de botella, en los atascos y accidentes, no todos sufran lo mismo. Pero, ni podemos esperar a que las desigualdades sociales terminen, para afrontar el problema del fracaso escolar, aunque es necesario trabajar para que esas desigualdades se vayan reduciendo, ni es fácil cambiar todo el sistema escolar para que no favorezca más a unos que a otros, aunque en esa lucha debamos invertir nuestras mejores energías.

Es cierto, por fin, que ni la institución escolar, ni el currículum, ni los métodos y contenidos de la educación, están pensados de forma tal que se maximicen las posibilidades de éxito de la mayor parte de los niños. Que el malestar docente es real. Que la escuela tiene pocos medios. Sería ilusorio sin embargo, pensar que el problema del fracaso se puede resolver sólo dentro de la escuela o sólo modificando didácticas y contenidos.

Lo que queremos decir es que el problema del fracaso escolar es multidimensional y que cualquier actuación que limite su ámbito de acción a una de las facetas que intervienen está, de antemano, limitando su eficacia. Los problemas que tienen diversas causas no deben ser abordados unilateralmente, sin que se corra el riesgo de que, obsesionados por cerrar una puerta concreta, se nos cuelen por las demás que permanecen abiertas los enemigos a los que queremos espantar.

Por lo tanto, el niño que fracasa no es sólo un niño que encuentra dificultades para aprender; es también, y como consecuencia de ello, un niño que sufre. El niño que fracasa lo hace no sólo en la escuela, sino en el proceso de construcción de su propia personalidad y su propia competencia. La idea que las personas nos formamos de nosotras mismas tiene una gran trascendencia a la hora de decidir en qué nos embarcamos y a qué aventuras renunciamos, la tiene asimismo a la hora de determinar un sentimiento de felicidad o de infelicidad respecto a uno mismo. Aunque sobre ello no se reflexione con frecuencia, no por eso el problema es menos importante.

## **1. Aspectos que patentizan el fracaso escolar**

### **Las malas notas, suspensos y repeticiones de curso**

Se considera comúnmente alumno fracasado aquél cuyas notas son inferiores a la media, puesto que dicha situación lleva consigo el suspenso y la repetición de curso. Este ha sido el indicador fundamental que hemos manejado para detectar el fracaso escolar.

### **Sentimiento de fracaso**

Las estructuras de la sociedad en que vivimos y, por tanto, la propia escuela, fuerzan al alumno a que compita continuamente con aquellos compañeros que, a simple vista, deberían estar a su misma altura. Las notas se transforman entonces en unos datos objetivos mediante los cuales sus compañeros y toda la sociedad que le rodea le va a juzgar. El sentimiento de fracaso se ve reforzado por la actuación de la familia. En tercer lugar, el fracaso escolar se le hace patente al alumno en el ámbito escolar a través de la actitud del profesor.

### **El olvido de los contenidos adquiridos previamente (prerrequisitos necesarios)**

El alumno, al comenzar el curso, se encuentra con el handicap de un olvido parcial de contenidos, o bien con la no posesión de habilidades que deberían haber sido adquiridas y que se dan por supuestas (y que generalmente el maestro no suele encargarse de recuperar). Esto conduce al fracaso de un pequeño grupo que no es capaz de ponerse a la altura de sus compañeros ni de seguir su ritmo de aprendizaje.

### **La mala programación, el desfase y la inutilidad de los contenidos**

El alumno al entrar en la escuela y tomar contacto con el curriculum escolar intuye que vive en una especie de sueño. Se da cuenta que la realidad que tratan de transmitirle en la escuela está desligada del mundo en el que realmente «vive». Rechaza por tanto, todos aquellos contenidos que no le sirven para manejar la realidad, tal como él la percibe en su entorno socio-cultural. Existe un claro rechazo del alumnado (repetidores y no repetidores) hacia asignaturas o contenidos considerados básicos por los enseñantes.

### **La no adquisición de determinados hábitos culturales**

El gusto por determinados bienes o hábitos culturales es una actitud que debe nacer y fomentarse en el interior del alumno. Es, por tanto, un factor intrínseco que se desarrolla con la contribución de los aspectos sociales, económicos, pedagógicos y culturales que rodean al alumno. Solamente un 13% de los alumnos repetidores tiene el hábito de leer libros.

## **2. Causas más decisivas del fracaso escolar global**

### **Compleja multicausalidad:**

- ▶ el foco causal no cabe colocarlo sobre el nivel de inteligencia, pero seguramente sí sobre las aptitudes y los hábitos, cualidades en cuyo juego intervienen la propia escuela y la familia de procedencia;
- ▶ la cultura familiar y su sistema de valores, que produce estrategias escolares y aspiraciones laborales dispares, conforman otro de los ejes a focalizar,
- ▶ el trabajo escolar y la interacción educativa también generan o acentúan situaciones que luego sedimentan una situación de fracaso,
- ▶ la estructura psicológica del sujeto trastocará su autoconcepto o su autoestima, pudiendo acomodarse en instrumentalizar su «diferencia» frente a la cultura escolar, tradicionalmente tan normativizadora o resistiendo y contestando que puede cristalizar en contraculturas escolares de determinados alumnos preetiquetados.

### **Clima Cultural de la Familia**

**Nivel cultural:** La transmisión de objetivos culturales, intereses y aspiraciones; repercute en el comportamiento de los escolares hacia los bienes de la cultura.

**Desvalorización del trabajo escolar:** 1) Los padres hacen frecuentemente comentarios favorables a aquellos malos estudiantes que, a pesar de sus malas notas, obtienen una buena colocación y solucionan satisfactoriamente sus necesidades económicas al acceder al mundo laboral. 2) El desinterés de los padres no se manifiesta a nivel verbal, puesto que se interesan por las notas de sus hijos; se manifiesta principalmente en el terreno de actitudes hacia las actividades escolares: lugar de estudio en el comedor (sitio especialmente contraindicado), los padres apenas tienen contacto con el centro escolar, la vigilancia y la atención que los padres prestan a los trabajos escolares de sus hijos es significativamente diferente entre repetidores y no repetidores.

**Clima afectivo de la familia:** gran pobreza, de tal forma, que un 52% de los niños retrasados no salen nunca de casa con sus padres. Se aprecia aquí una gran diferencia con los alumnos no fracasados, de los cuales, sólo el 29% se halla en la misma situación. Más pobre aún es el tipo de comunicación existente entre padres e hijos: sólo un 12'5% de los alumnos fracasados mantiene alguna relación comunicativa con sus padres, aunque «hablan más» con los padres (pues no les queda otro remedio), pero no se «comunican» con ellos.

### **Nivel Socio-económico de la familia**

El nivel socio-económico de los repetidores suele ser muy bajo. Influencia de esta situación en la vida familiar y en el rendimiento escolar: 1) En los hogares de los alumnos repetidores el índice de natalidad es mayor, y esto representa un nivel de vida más bajo y un inferior nivel cultural, que se traduce a efectos escolares en un mayor retraso. 2) Las viviendas de los niños retrasados o repetidores están más pobladas, es decir, el número de personas que comparten la misma habitación es mayor. 3) En el ámbito rural es digno de consideración el alto porcentaje de alumnos en edad escolar que tienen que desarrollar un trabajo fuera de casa

### **Entorno social del alumno**

Limitación de medios a que les condena su ambiente y la comunidad en que viven, su territorio controlado. Los niños pasan un número considerable de horas en la calle y en ella únicamente se dedican a jugar, preferentemente al fútbol. Con ello no queremos negar la indudable carga creativa del juego, sino que constatamos la monotonía de las actividades libres de los niños. Nos encontramos ante un entorno social que no es enriquecedor ni favorecedor de actividades que incluyan aspectos culturales; las bibliotecas ni las utilizan ni saben como hacerlo y los pocos centros juveniles que hay no acceden a ellos. El fracaso escolar se ve reforzado entonces por la pobreza de los estímulos ambientales.

### **Relación familia-escuela**

Una nueva contribución al fracaso escolar viene dada por la nula participación de los padres en la gestión de los centros y, quizás la poca predisposición de los profesores a ver su tarea criticada o controlada por los padres de los alumnos. Los problemas de los niños son ignorados por los padres, que consideran a la escuela como una simple guardería.

### **La Relación escolar. Programación y métodos**

El medio escolar hasta ahora se ha caracterizado por lo siguiente:

- 1—El alumno no dispone de ninguna iniciativa en lo que concierne a la programación.
- 2—El maestro dispone de una autoridad absoluta.
- 3—Trata por todos los medios de adaptar el niño a la escuela. Los postulados que esta situación implica son los siguientes:
  - La psicología del niño es idéntica a la del adulto.
  - La personalidad está constituida por facultades psicológicas independientes unas de otras (memoria, atención, imaginación, etc.).
  - Al niño no le gusta trabajar, sólo jugar. Por lo tanto, hay que obligarle a trabajar. Las técnicas didácticas apropiadas a esta situación son:
    - La sanción frustrante. —La emulación (competencia). —El atractivo. —El examen. —Pensar en el porvenir.
- 4— Los problemas de los métodos pedagógicos se ven agravados por los siguientes aspectos:
  - Los alumnos están colocados en fila, frente a las pizarras, lo cual imposibilita en buena medida la comunicación, fomentando la individualidad (yuxtaposición).
  - Con esta distribución dentro de la clase, la autoridad del maestro se ve reforzada.
  - A pesar de la heterogeneidad evidente que manifiestan las clases encuestadas, se sigue un programa homogéneo, que favorece el fracaso.
  - Los problemas anteriores se ven acentuados al estar las clases sobrecargadas de alumnos.
  - Los maestros se ven sometidos a un desgaste psíquico progresivo al tener que ejercer la autoridad de una forma continuada para intentar dominar la situación.
  - Muchos de los alumnos que acuden al centro escolar conciben la escuela como una actividad de paso, con escasa o nula incidencia sobre su futuro profesional, que por experiencia ajena saben cuál será su ocupación en un futuro próximo.
  - La actividad diaria dentro de la clase está centrada en la expresión escrita, en detrimento de la expresión oral.

—La ansiedad provocada por los exámenes alienta el desarrollo paralelo de la rivalidad y el individualismo.

5—De todo lo anteriormente dicho, haciendo hincapié fundamentalmente en la autoridad del maestro, se deriva un sentido de la obediencia y el orden ficticio y teatral, que coarta el desarrollo de la autonomía de la personalidad del niño.

La situación educativa a que dan lugar los aspectos anteriormente enumerados se podría describir así: Los niños trabajan principalmente por motivos extrínsecos, como, por ejemplo, el miedo al castigo, superar a los demás, miedo al examen, ambición social, etc. Centran su atención, con frecuencia, en las notas. Teóricamente, aquellos alumnos que trabajan por motivos intrínsecos tienden a frustrarse, puesto que el ambiente en que se mueven contribuye, como hemos visto, al fracaso.

## E. Necesidades educativas especiales: su delimitación e intervención

Hablar de necesidades educativas especiales (NEE) sigue siendo hablar de situaciones problemáticas y deficitarias que viven personas humanas que pueblan nuestro entorno. Situaciones tan difíciles y dolorosas como las provenientes de la inadaptación social.

Como el campo de las NEE ha sido tratado preferentemente desde el campo de la educación formal voy a centrarme en él, para no extenderme excesivamente. De hecho se ha pasado de la concepción del déficit (centrado en el sujeto atendido en instituciones especializadas) al de necesidades educativas especiales, que como su propio nombre indica se centra en la organización educativa y su adecuación a las necesidades del sujeto.

El término NEE contribuye a una **nueva percepción** de la educación con sujetos con dificultades en su proceso de aprendizaje, **alumn@s** que habitualmente eran considerados sólo a partir de su deficiencia, rompiendo el modelo que clasificaba a **l@s alumn@s** con dificultades según el tipo de deficiencia, para estudiar, a partir de ella, los procedimientos más adecuados para su educación.

Este cambio conceptual introduce la idea de que **el desarrollo de est@s alumn@s no es esencialmente diferente del de l@s niñ@s no afectados**: los grandes fines de la educación deben ser los mismos para todo el alumando, aunque el grado en que cada uno alcance esos fines sea distinto, así como el tipo de ayuda que necesite para alcanzarlos. La educación, por tanto, debe ser sólo una, con diferentes ajustes para dar respuesta a la diversidad de necesidades de **l@s alumn@s** (MEC, 1992).

Además supone que atender a su necesidad educativa especial **no sólo puede incidir en su déficit o handicap** (que no se niega que lo tenga ni que influya), sino que tiene que abarcar el conjunto de elementos que intervienen en su desarrollo (estimulación familiar, adecuación de

la escuela, aceptación social del entorno, etc.), de una manera parecida a como intervienen los elementos mencionados en el desarrollo de las personas no afectadas. El **foco de atención** deja de ser el/la alumn@, centrándose también en el contexto de enseñanza-aprendizaje: el centro y el aula.

Así entendidas, las NEE no son una característica del alumn@ ni algo intrínseco en él, sino que surgen de la dinámica establecida entre sus características personales y la respuesta que recibe de su entorno, sobre todo en los que asumen prioritariamente funciones educativas: familiar, escolar y social. “Hay que cambiar el punto de mira y traducir ‘el déficit’ en necesidades educativas: qué necesita aprender, cómo, en qué momento, qué se debe evaluar, cómo, en qué momento, y qué recursos van a ser necesarios para el desarrollo de su proceso de enseñanza-aprendizaje” (MEC, 1992, 20). Por ello, se hace necesario **partir no de un currículum paralelo, sino del currículo ordinario**.

## El concepto de necesidad educativa

Lo que toda persona precisa para acceder a los conocimientos, habilidades y actitudes socialmente consideradas básicas en una sociedad para su integración activa en el entorno al que pertenece, como persona adulta y autónoma.

Es un concepto **relativo**: depende, en gran medida, del entorno social en que cada uno está ubicado. Pero no está supeditado al currículum escolar, puesto que la escuela no tiene el monopolio de la actividad educativa, y hay metas fundamentales en el proceso educativo de cada sujeto que se alcanzan al margen de la escuela.

## El concepto necesidad educativa especial

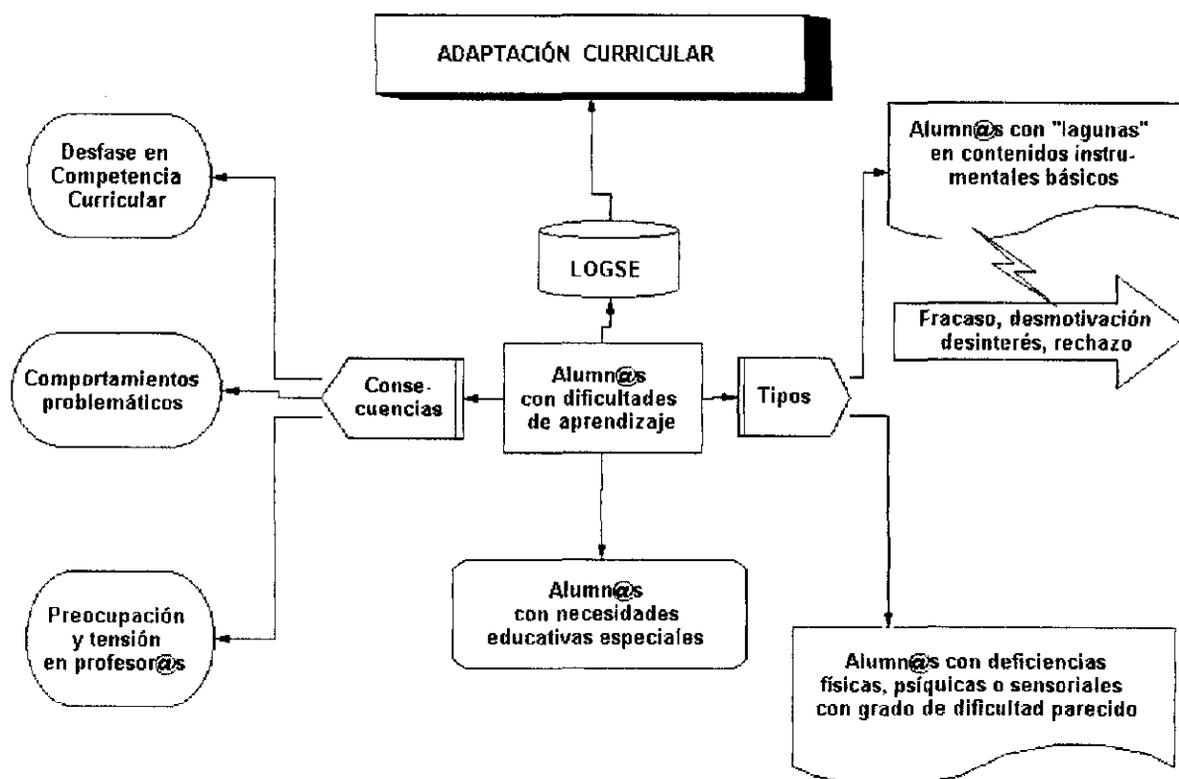
Dentro del colectivo de alumn@s con dificultades graves para aprender que hoy existe en todos los niveles educativos, suelen darse **dos subgrupos**:

- ▶ aquell@s alumn@s que, sin tener una limitación personal, presentan una historia de aprendizaje repleta de fracasos y malas experiencias, y como resultado de ello muchas veces no han adquirido en el grado necesario los contenidos instrumentales básicos, arrastrando “lagunas” que a su vez les impiden aprender nuevos contenidos, y generando todo ello una espiral creciente de desmotivación y desinterés por la vida escolar (MEC, 1992, 17);
- ▶ aquell@s alumnos con deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales que, bien por la carencia o pobreza de su lenguaje oral que les dificulta la comunicación eficaz -algun@s alumn@s con deficiencias motoras o sord@s profund@s- o porque tienen una limitación de su capacidad de aprendizaje -por daño cerebral, alteración genética, etc.- tienen un grado de dificultad parecido en cuanto al aprendizaje que el anterior subgrupo (MEC, 1992, 17).

Como podemos ver, el MEC introduce dentro del concepto de necesidades educativas especiales a alumnado en proceso de inadaptación escolar y social. Es un terreno muy cercano que suele conllevar experiencias y consecuencias similares y que, aunque lo hemos desarrollado en el anterior apartado, se puede aquí apuntar para no olvidarnos que estos sujetos son también alumnado con necesidades educativas muy especiales, si no queremos convertir nuestra labor educativa y de prevención en labor de exclusión y marginación real.

Las **consecuencias** para ambos subgrupos es similar:

- ▶ “Desfase” creciente entre su “competencia curricular” (lo que son capaces de hacer respecto a objetivos y contenidos de las distintas áreas curriculares) y la de sus compañer@s.



- ▶ Comportamientos problemáticos, en términos de conducta y adaptación escolar, por parte de algun@s de ell@s, en respuesta a situaciones que no se ajustan a sus necesidades y dejan de ser motivadoras o interesantes para ell@s.
- ▶ Mayor preocupación por parte del profesorado y vivencia de su trabajo con mayor tensión.

El término NEE cobra fuerza en la década de los 70. Hace referencia al conjunto de medios (profesionales, materiales, de ubicación, de atención al entorno, etc.), que es preciso instrumentalizar para la educación de alumn@s que por diferentes razones, temporalmente o de manera permanente, no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la

integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela (Warnok, 1978).

Hasta ahora, la práctica generalizada ante un alumno con n.e.e. ha consistido en elaborar Programas de Desarrollo individual (PDI) centrados en compensar sus dificultades para optimizar su desarrollo, elaborados generalmente a partir de una propuesta curricular paralela al currículo ordinario establecido para todos los alumnos, potenciando los aspectos cognitivos, en detrimento de los de carácter afectivo, social, motor, etc., en ocasiones fundamentales para alumnos con n.e.e.

Ahora se entiende que haya que trabajar a partir de **adaptaciones curriculares**: Son las estrategias educativas que los profesores pueden utilizar para llevar a término el objetivo de la individualización de la enseñanza y para proporcionar una respuesta educativa concreta ante la diversidad de los alumnos.

El proceso de elaboración de las Adaptaciones Curriculares constituye la estrategia que ha de seguirse cuando un alumno o grupo de alumnos necesitan alguna modificación en la ayuda pedagógica que se ofrece al grupo en general, ya sea por sus intereses o motivaciones o por sus capacidades.

Tipos de adaptaciones curriculares:

- ▶ En cuanto a la *temporalización*: Modificación del tiempo previsto para conseguir los objetivos, siendo éstos los mismos que los del resto de los alumnos.
  - ▶ Adaptación temporal *poco significativa*: El alumno consigue algunos objetivos más tarde pero dentro del mismo ciclo.
  - ▶ Adaptación *significativa*: El alumno consigue los objetivos propuestos, pero en el ciclo siguiente.
- ▶ En cuanto a la *priorización* de algún elemento curricular: Tener acceso prioritariamente a algunos objetivos, áreas o contenidos, desestimando otros de manera más o menos permanente. O bien dar más tiempo a los objetivos, áreas o contenidos prioritarios o darles más importancia, sin olvidar el resto.

**Diversificación curricular**: Es un caso extremo y excepcional de adaptación curricular en el cual el alumno podría dejar de cursar parte del tronco común de la Etapa y emplear este tiempo en otro tipo de actividades educativas, bien las ofrecidas en el espacio de optatividad, bien otras diseñadas especialmente para él, que se podrían cursar dentro o fuera del centro.

Este alumno seguiría teniendo en todo momento como referencia los objetivos generales de la Etapa, pero tendría acceso a ellos a través de otro tipo de contenidos y actividades.

En definitiva es **adecuar el currículum escolar** y, en último término, **nuestra actividad como maestros a las características y necesidades del alumnado**.

De hecho podríamos decir que toda planificación curricular no es, en definitiva, sino una adaptación curricular progresiva.

Proceso continuo de "Adaptación curricular"		
PARA QUIÉN	REGULACIÓN LEGAL	RESPONSABLES
Para toda la población escolar	Decreto de Enseñanzas Mínimas	Gobierno
Centros del ámbito de cada Administración Educativa	Currículo Oficial	Administraciones Educativas
Para cada Centro	Proyecto Educativo de Centro	Consejo Escolar
Para cada Etapa Educativa	Proyecto Curricular de Etapa	Equipo docente Etapa
Para el grupo aula	Programación para un alumn@	Profesor/a aula o equipo de ciclo
Para un alumn@	Adaptaciones curriculares y de acceso	Profesor/a aula/ Apoyos/ Equipos Interdisciplinarios

El currículum no sería sino la adaptación curricular de la cultura social, pues podemos definir el currículum como cultura social convertida en cultura escolar por medio de los profesores y de las instituciones educativas: desarrollo de los valores y las capacidades propias y adecuadas de una sociedad por medio de contenidos y procedimientos, también propios. A su vez este currículum oficial ha de adaptarse a la realidad de cada centro, y esta nueva adaptación, adaptarse a su vez a la realidad del aula y del alumnado, y finalmente del alumnado con necesidades educativas especiales.

Pero ¿cuándo las necesidades educativas comunes a tod@s l@s alumn@s, expresadas en el currículo escolar, pasan a ser especiales en un alumn@ en un momento determinado?

**Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo.** Cuando el propio profesorado, individual y colectivamente, haya puesto en marcha y agotado los recursos ordinarios que realiza para resolver las dificultades normales de aprendizaje de cualquiera de sus alumn@s (cambios metodológicos, materiales distintos, más tiempo...), y considere que, a pesar de ello, el alumno necesita ayuda extra para resolver sus dificultades. Esta decisión debe ser tomada en colaboración con los Equipos interdisciplinarios de sector o los de Orientación de los centros (MEC, 1992).

¿Cómo podemos llegar a considerar a un alumn@ con necesidades educativas especiales? La evaluación inicial que propone el DCB como punto de partida para adecuar la propuesta curricular a las necesidades de nuestro alumnado, es exactamente igual de importante con l@s alumn@s con NEE. La única diferencia, cuando exista, será en el grado de especificidad (y por tanto de especialización) que requieran los procedimientos empleados.

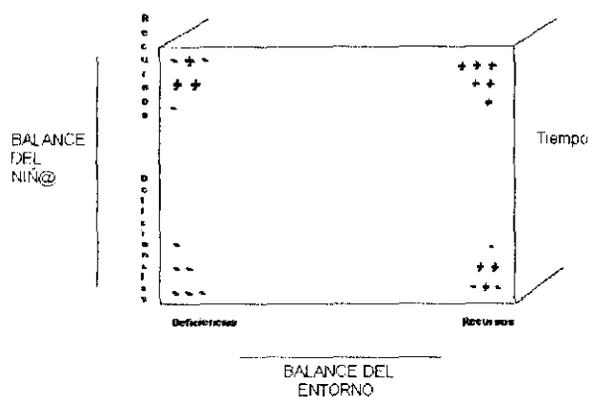
El criterio que podemos utilizar en esta evaluación sería que tiene mayores dificultades que el resto de l@s alumn@s para acceder a los aprendizajes comunes en su edad (principio de normalización: no referencia sólo a dificultades propias de un déficit, sino dificultades que hacen que la respuesta educativa adecuada para la mayoría sea para ell@s inadecuadas o insuficiente). Dificultades que no pueden ser resueltas sin ayudas o recursos extras, bien sean educativos, psicológicos o médicos.

No obstante, esto tiene truco, porque, como dice el propio Ministerio, no todos los que son van a ser reconocidos como tales. “A efectos entonces de ordenación y provisión de recursos y medidas curriculares especiales, sólo se considerarán alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que, agotadas las medidas anteriores, hayan sido evaluados de esta forma en el Dictamen de Escolarización que a tal efecto deberán realizar los Equipos Interdisciplinares de sector o los orientadores de los centros de Secundaria” (MEC, 1992, 22). Es decir, aquellos que necesitan adaptaciones de acceso al currículum y adaptaciones del currículum significativas.

Las necesidades educativas especiales son **interactivas** (dependen no sólo de las características del alumn@, sino también de las características del entorno y la respuesta educativa que se le da) y, por tanto, **relativas** (los planteamientos educativos de los diferentes contextos no son uniformes y las necesidades especiales serán cambiantes en función de esos contextos). Por lo que podemos hablar de NEE en un doble sentido:

- ▶ Las que derivan directamente de la **problemática del alumn@**
  - ▶ por causas internas, como los déficit,
  - ▶ a consecuencia de carencias en su entorno sociofamiliar
  - ▶ por una historia de aprendizaje desajustada
- ▶ La dimensión real que adquieren estas necesidades en función del **contexto educativo** actual en el que se desarrolla su proceso de enseñanza-aprendizaje (compensador o desajustador).

**Wedell** (1980) lo representa gráficamente.



El lado izquierdo del cuadrado se refiere a los recursos y deficiencias “dentro” del niño@ (habilidades, motivación, discapacidades, etc.). La dimensión vertical del cuadrado indica el balance resultante entre la interacción compensatoria de tales recursos y deficiencias dentro del alumno@ (resultará positivo, por ejemplo, si compensa una capacidad limitada con un alto grado de motivación por la tarea, contribuyendo así al rendimiento final los factores “inherentes” al alumno@). La dimensión horizontal

del cuadrado representa los recursos y las deficiencias del entorno (métodos de enseñanza, contexto, etc.). Cuanto más positivo sea el balance entre ambos más contribuirán los factores ambientales al rendimiento (un alumno@ con un déficit serio puede compensar en buena medida sus dificultades con un entorno positivo).

La dimensión del tiempo implica que a lo largo del desarrollo y la educación pueden aparecer distintos niveles de interacción porque el alumno@ y el contexto pueden variar.

A la hora de hacer la adaptación curricular, habría que tener en cuenta los siguientes criterios de adaptación curricular:

- ▶ **No buscar la respuesta a las NEE fuera del currículo ordinario**, sino determinar qué ajustes o adaptaciones son necesarios en éste para compensar las dificultades de aprendizaje: lograr la mayor participación posible de l@s alum@s con n.e.e en el currículo ordinario.
- ▶ Realizar los ajustes educativos precisos en el **marco escolar menos restrictivo** posible
  - ▶ que sean posibles en los centros educativos ordinarios y
  - ▶ que la separación entre alumno@s con n.e.e. y el resto sea en el menor grado posible.
- ▶ Las adaptaciones pueden ser de dos tipos:
  - ▶ **Adaptaciones de acceso al currículo:** modificaciones o provisiones de recursos especiales, materiales o de comunicación que van a facilitar que algun@s alum@s con n.e.e. puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el currículo adaptado.
    - ▶ **Espacios:** condiciones de acceso, sonorización y luminosidad.
    - ▶ Adaptación de **materiales** de uso común y/o provisión de instrumentos específicos: mobiliario, materiales y equipamientos específicos o ayudas técnicas para el desplazamiento, visión o audición.

- ▶ **Comunicación:** Aprendizaje de un sistema de comunicación complementario o alternativo al lenguaje oral, que a su vez **requiere adaptaciones en el propio currículum**, ya que implica introducir contenidos, criterios de evaluación y estrategias y procedimientos de evaluación específicos..
- ▶ Adaptaciones en el currículo: modificaciones que se realizan desde la Programación en objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender a las diferencias individuales. Que serán relativas y cambiantes igual que las dificultades de aprendizaje lo son.
- ▶ Adaptaciones curriculares **no significativas:** modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la programación diseñada para tod@s l@s alumn@s de un aula o ciclo para responder a las diferencias individuales, pero que **no afectan prácticamente a los aprendizajes básicos o esenciales del Currículo Oficial. Pueden precisarlas cualquier alumn@, tenga o no n.e.e. Precisamente, el/la profesor/a** las realiza para que l@s alumn@s puedan conseguir las capacidades expresadas en el Currículo Oficial. Son la estrategia fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza (MEC, 1992).
- ▶ Adaptaciones curriculares **significativas:** modificaciones que se realizan desde la programación y que implican la eliminación de algunas de las enseñanzas básicas del Currículo Oficial: objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Aprendizajes esenciales o nucleares son aquellos que “tienen un carácter más general y se aplican a un mayor número de situaciones; son necesarios para aprender otros contenidos y seguir progresando en el conocimiento de cada área curricular; tienen una mayor aplicación en la vida social” (MEC, 1992, 28) y que el propio Ministerio reduce en cada área curricular a los criterios de evaluación determinados por la Administración educativa, ya que en ellos se recogen aspectos que, de no conseguirse, bloquearían el aprendizaje de l@s alumn@s.

## **F. Modelos de organización e intervención en educación social (paradigmas de análisis e interpretación de las organizaciones de educación social).**

Pues bien, en función de esta conceptualización del fenómeno de la inadaptación y del fracaso escolar, o más bien, del proceso de inadaptación social y de fracaso escolar, me propongo a continuación establecer los distintos modelos de organización e intervención que desarrollan las organizaciones de educación social que trabajan con problemas de inadaptación social y de

fracaso escolar, para finalmente explicitar cuál sería el modelo de organización e intervención que me parece más acertado.

Como ya dije anteriormente, cualquier organización de educación social se puede enmarcar en alguno de los tres paradigmas fundamentales que hemos descrito anteriormente referidos a las organizaciones en general y a las organizaciones educativas en particular: la concepción científico-racional o eficientista, la concepción interpretativo-simbólica o cultural y la concepción sociopolítica o crítica. Si las organizaciones de educación social, son, en definitiva, organizaciones educativas (prioritaria y fundamentalmente), tenemos que asumir gran parte de las propuestas y principios que se desprenden del capítulo anterior a partir de estos "tres modos de racionalidad" (Giroux, 1980, 335) que nos ofrecen las claves para entender la estructura y funcionamiento de toda organización educativa.

Pues la realidad de nuestro país, en todo lo relativo a la educación social, parece que se manifiesta de esta forma. Desde organizaciones de educación social con una línea eficientista clara y directa, hasta aquellas en las que predomina una línea marcadamente sociocrítica, pasando por las que están asentadas en un planteamiento más interpretativo-simbólico. Sin dejar de recordar que no hay organizaciones "puras", con una orientación clara y definida, sino organizaciones de educación social en las que predomina una orientación u otra, y en las que unos grupos o coaliciones fomentan un estilo de organización u otro en función de sus intereses y sus valores.

### 1. Organizaciones de educación social de tipo eficientista

Organizaciones de educación social en la **línea eficientista** que tratan de generar una tecnología de la gestión organizativa que sirva para conseguir el máximo control de dichas instituciones en orden a una mayor eficacia y eficiencia organizativa. Desarrollando planificaciones por objetivos (culto a la eficiencia) y midiendo la consecución de tales objetivos a través de los resultados, centrándose en las dimensiones más observables, externas, cuantificables y objetivas de la organización. Se intenta generalizar los resultados de estas evaluaciones para desarrollar principios y leyes universales que expliquen la dinámica y funcionamiento organizativo. Se deja al margen todo lo que no sea cuantificable, lo no observable directamente (Bates, 1980; 1985). Los objetivos marcados están configurados por agentes externos a las organizaciones de educación social y por clases sociales que tiene intereses concretos para hacer de la intervención social una propaganda electoral y política. Los profesionales que componen este tipo de organizaciones de educación social buscan la especialización y la competencia técnica en el desarrollo de funciones. Dentro de ellas se fomenta la regulación y jerarquía en la estructura de esas funciones, así como la impersonalidad de las normas, funcionamiento y comunicación dentro de la organización. De esta forma, estas instituciones de educación social acaban funcionando con niveles altos de lógica y racionalidad, de certidumbre y predictibilidad. En definitiva se busca aplicar las técnicas administrativas más eficaces para organizar los medios y recursos disponibles

de una forma racional para conseguir las metas propuestas (González, 1990). Se considera así, que las instituciones de educación social son organizaciones "objetivas", en las que hay una clara conexión entre objetivos-metas, estructuras organizativas, actividades y resultados (Patterson et al., 1986, 11) y de la que se espera un funcionamiento lógico y predecible.

Como podemos ver, este modelo de organización de educación social corresponde a dos estilos de intervención social de control: uno más en la línea represora, de control y vigilancia, donde se considera al sujeto culpable y digno de castigo y no de ayuda; "la sentencia que condena o absuelve no es simplemente un juicio de culpabilidad, una decisión legal que sanciona; lleva en sí una apreciación de normalidad y una prescripción técnica para una normalización posible" (Foucault, 1988, 28); y otra en la línea más asistencialista. En el modelo asistencialista el profesional se define como un técnico con capacidad de diagnóstico de los diversos problemas que tiene el sujeto inadaptado y dispone a su vez de una serie de recursos, servicios y/o prestaciones adecuadas o pensadas para responder a esas problemáticas. Por su parte el sujeto inadaptado es portador de una demanda y pide que le den una respuesta a su problemática. El protagonista de este modelo es *la prestación o el recurso*. (El ideal del profesional es la existencia de más y mejores recursos, la queja del profesional es que no se puede hacer nada o casi nada porque no existen recursos). El asistencialismo no trasciende a otras posibilidades de relación que las de asistencia. En cuanto a lo profesional se conciben fundamentalmente como uniprofesionales, como idóneos (Rueda, 1987a).

Las críticas más frecuentes a este tipo de orientación organizativa y de intervención educativa, como ya hemos visto anteriormente, inciden en que tras este planteamiento se defiende que la buena planificación formal de la estructura organizativa garantiza un funcionamiento eficaz sin más; que se ha hecho una extrapolación al contexto de la intervención socioeducativa demasiado lineal de los resultados de investigaciones y trabajos que se han realizado en el ámbito empresarial, sin tener en cuenta, las diferencias con el contexto específico que son las organizaciones de educación social, lo específico de los procesos de formación y su configuración como producto, entre otros aspectos. Que no tienen en cuenta el contexto de una organización, sus características y especificidades (como es el mundo de la educación social), los principios y valores en la que está inscrito y, por lo tanto, su cultura y clima, al considerar las organizaciones de educación social como empresas o factorías de producción y de resultados económicos; olvidándose lo no objetivo, los símbolos, valores e ideologías que impregnan la vida organizativa de toda institución de educación social.

Esta concepción conlleva una visión de las organizaciones de educación social como instrumentos de reproducción social. Entender este tipo de organizaciones como estructuras de funcionamiento formales, asépticas y neutrales, independiente de las prácticas educativas que en ella se dan y de los componentes ideológicos, valorativos y culturales que las satura, significa que la ideología y los valores que dominan socialmente se reproducen de forma inconsciente.

Este tipo de organizaciones tienen poco de educativo, a no ser iniciativas esporádicas, aisladas y totalmente descontextualizadas de la situación concreta que viven los sujetos que en ellas están. Esto se debe a la primacía fundamental del discurso del control y de la asistencia,

donde lo que se valora y se exige es fundamentalmente el apartamiento social y, en todo caso, el cuidado y la asistencia de los mínimos vitales del sujeto (entre los cuales no se suele considerar básico la educación o "reeducación").

Lo cierto es que este tipo de organización de educación social parece seguir estando muy extendido en España.

## **2. Organizaciones de educación social de tipo interpretativo-simbólico**

Organizaciones con una **línea más interpretativo simbólica**. Dado la especialización progresiva de estas organizaciones, el ser servicios de nueva creación, la institucionalización todavía precaria de las mismas, la descoordinación y poca unificación de criterios y planes de actuación entre ellas, las nuevas necesidades sociales a las que está respondiendo, etc., esto las está convirtiendo en anarquías organizadas. Organizaciones de educación social que son realmente "sistemas débilmente acoplado / vagamente estructurado" (loosely coupled) (Meyer y Rowan, 1975; Weick, 1976; March y Olsen, 1976). El concepto de articulación débil señala de forma ostensible que la coordinación y el funcionamiento no se articula fácilmente desde planes y reglas formalmente establecidos, que las funciones y roles están débilmente establecidos. La acción coordinada es más una cuestión de construcción cultural interna que de regulación estructural (Sergiovanni, 1987, 87). El funcionamiento de este tipo de organizaciones es enormemente ambiguo: en sus objetivos (March, 1984; McPeherson et al., 1986), en el empleo de su tecnología (Baldrige, 1983), en la participación (Cohen, March y Olsen, 1972) y en su historia (March y Olsen, 1976).

Son organizaciones cuyas metas han sido establecidas en términos vagos, por lo que sus componentes las interpretarán desde sus visiones particulares sobre lo que es y en qué consiste la educación, atribuyéndoles una prioridad diferente o concretándolas en formas muy distintas a la hora de la práctica.

Son organizaciones en las que es muy difícil determinar un modo único y óptimo de utilizar la tecnología de intervención educativa, en función no sólo de la diversidad de personas a las que va dirigida la educación social, sino también en función de las distintas concepciones educativas e ideológicas de los profesionales de dicha educación social. No podemos diseccionar el proceso de intervención socioeducativa en rutinas definidas como el proceso de fabricación de un avión.

Ambigüedad también en el sentido de una participación de los miembros muy variada tanto en la cantidad de tiempo, como en el esfuerzo y la implicación que dedican. Y lo mismo al referirnos a cómo estos miembros reconstruyen y distorsionan selectivamente los recuerdos sobre el pasado de la organización, reinterpretando continuamente la historia de la misma.

Como dice Fraatz (1989, 4): los profesionales educadores "emplean sus días en llevar a cabo tareas difíciles con consecuencias inciertas; persiguen objetivos vagos y, a menudo conflictivos, con recursos muy variables y frecuentemente inadecuados; se basan en una tecnología poco especificada para identificar problemas y para discriminar entre soluciones; y están conectadas unas con otras en modos que parecen estructurados y predecibles, pero que son de hecho, tenues y circunstanciales".

Como podemos ver este tipo de organización de educación social corresponde al modelo de rehabilitación o recuperación de las deficiencias o necesidades sociales. La resolución de los efectos corresponde a estrategias educativas o terapéuticas, planeadas desde *~fuera~* del sujeto, por las que el sujeto tiene que pasar para obtener respuestas satisfactorias.

Este modelo "se asienta a partir del modelo médico-clínico, asistentes sociales con capacidad terapéutica, psicólogos clínicos, educadores especializados, etc. Su parámetro de estudio y de planificación es la epidemiológica, la evaluación tiene que ver fundamentalmente con la relación diagnóstico entrada - diagnóstico resolución" (Rueda, 1987, 23). En este modelo el protagonista no es el recurso sino el técnico, el profesional formado científicamente y por tanto capacitado para comprender el problema, la génesis del problema, así como las alternativas resolutorias. El sujeto inadaptado debe pasar para ellos de ciudadano a paciente, es decir estar dispuesto a establecer una relación basada en la prescripción técnica como camino de superar los efectos de la problemática social. Aquí el profesional se especializa, pero dado el rigor de la especialización no puede superar su propio encuadre, de ahí que profesionalmente supere la uniprofesionalidad pero no pueda ir más allá de la multidisciplinariedad (Rueda, 1987).

La intervención ante la inadaptación social en este tipo de organizaciones se centra en desarrollar las capacidades del inadaptado social, a través de centros abiertos, con un tipo de intervención educativa o terapéutica, donde se desarrollan programas de actividades a cargo de educadores especializados. En definitiva, la intervención socioeducativa tiene, como objetivo, solucionar el problema inmediato del sujeto inadaptado, es decir, enseñar a los jóvenes a utilizar de modo positivo los recursos de su ambiente, de modo que se pueda eludir la "necesidad de ser inadaptado", confundiendo frecuentemente la problemática de la inadaptación social con "enfermedad social", con lo cual oscurece las dialécticas sociales alternativas, en función de la dialéctica dominante de la sociedad que es la que considera sana (Rueda, 1987).

Este tipo de organización predomina entre las organizaciones y servicios educativos de nueva creación en los Servicios Sociales que tratan de responder a nuevas demandas sociales de atención y ayuda que requieren una respuesta muy versátil, flexible y polivalente. Se genera así un tejido, estructura o red de relaciones en continua interacción, más o menos conflictiva, donde la comunicación y la participación son dos de las claves más discutidas y menos consensuadas.

### **3. Organizaciones de educación social de tipo sociocrítico**

Desde la concepción **sociocrítica** la organización de educación social es entendida como un sistema político (**Ball**, 1990, 134), en cuyo seno se desarrollan dinámicas micropolíticas de adaptación a las diferentes realidades de los grupos que las componen (luchas, negociaciones, pactos, etc.) y cuya relación con el contexto se desarrolla desde una macropolítica ideológica (ya sea de reproducción de los límites marcados por el sistema o de creación de nuevas alternativas) que no es neutral en ningún caso.

La dinámica micropolítica de la organización (**Hoyle**, 1986, 1988; **Ball**, 1989) supone que sus miembros actúan orientados por intereses no necesariamente coincidentes con los de la organización o con el sistema, ni similares para todos. Por lo cual se tiende a formar coaliciones entre aquellos que comparten algún interés en común, que se enfrentan y luchan con otras coaliciones en el afán por conseguir el poder para acceder al control del reparto de unos recursos escasos (tiempo, personal, territorio). Se desarrollan así formas de poder al margen y más allá de la autoridad formal (un ejemplo paradigmático de ello puede ser una organización total como un centro penitenciario).

En el aspecto macropolítico, los autores sociocríticos, mantienen que las organizaciones educativas son una realidad construida. Pero frente a los interpretativos, consideran que esa construcción es el resultado de la estructura social dominante que legitima determinadas relaciones, estructuras, condiciones organizativas (**Benson**, 1983; **Deetz y Kersten**, 1983; **Bates**, 1987). Esto no aparece en la estructura superficial (la "organización que se ve") y formal, cuyo papel es ocultar y distorsionar ideológicamente la estructura real. Esta estructura real es el nivel profundo, oculto, donde se dan los supuestos ideológicos, las normas no dichas que regulan la acción, los procesos de interacción no manifiestos, el currículum oculto que explican el papel político e ideológico que desempeña la escuela en el contexto socio-económico y cultural más amplio del que forma parte.

Entienden que una organización debe estructurarse en torno a los mecanismos reales de funcionamiento, que muchas veces están ocultos, en vez de seguir organizándose en torno a estructuras formales, inefectivas en la mayoría de las ocasiones.

Que toda organización debe dar espacio de participación a todos los implicados en definir y construir la realidad de dicha organización, pues todos son parte de la misma. Y no sólo propicia la participación, sino la participación en condiciones de igualdad, pues no se trata de alcanzar la verdad, sino de conocer la posición de los otros, de acercarnos a la visión de las otras realidades, para consensuar posibles caminos de acción conjunta.

El tipo de intervención que propicia esta línea sociocrítica, podríamos denominarla "crítico-comunitaria". Y como es el tipo de opción en el que me sitúo, me detendré en explicarla más detalladamente.

Partiendo de que, como ya expliqué, toda conducta es adaptativa con respecto a su ambiente, el objetivo de toda intervención no estará únicamente en el individuo sino en la modificación de los parámetros ambientales a los que se adapta esa conducta (Valverde, 1991, 58). El objetivo social, por tanto, en última instancia, será activar los recursos utilizables en el contexto social en que opera la delincuencia para movilizar positivamente las sociedades marginales (Echeburúa, 1985, 358).

En el propio medio del sujeto "inadaptado" y no en contextos de internamiento, profundamente anormalizados y anormalizadores. "Ya que se han identificado algunos factores de alto riesgo que pueden facilitar conductas delictivas, se trata de intentar la prevención de las conductas anómalas in situ" (Echeburúa, 1985, 358). "El tratamiento de los sujetos que delinquen, en el marco social y ambiental en que lo hacen, es el lugar ideal para controlar aquellas contingencias que actúan en forma de presión sobre aquellos individuos que no saben como superarlas" (Del Pozo, 1986). Debemos actuar en *un marco ecológico*. Esto implica que a la hora de establecer un diseño de intervención es necesario fundamentarse en las relaciones existentes entre las personas y su ambiente físico y social, apartándonos así del modelo terapéutico y del férreo determinismo social de las teorías sociológicas (Nietzel, 1979). Como afirma Funes (1990, 42) es evidente que los sujetos inadaptados sociales no suelen acudir a muchos de los tinglados que montamos para ellos, lo cual supone plantearse en serio la intervención "allí donde están, en los ámbitos, en los territorios donde se encuentran". La pregunta, por tanto, no debe ser qué recursos creamos para los inadaptados sociales, sino como intervenimos allí donde están los sujetos inadaptados sociales. Ese marco ecológico de intervención por tanto ha de ser, lógicamente, una comunidad o vecindario, entendida como una colectividad de individuos y grupos, con frecuencia ubicados dentro de un área geográfica específica, heterogéneamente organizada y diferenciada por sexo, edad, estatus, intereses, necesidades y propósitos (Spiegel, 1973). Y este marco ecológico obliga a adoptar una estrategia de intervención de desarrollo comunitario.

Supone la necesaria implicación de la comunidad. Se considera que para un eficaz funcionamiento de estos programas de intervención comunitaria se precisa un apoyo social que haga posibles unas relaciones recíprocas entre el sujeto y su comunidad de modo que ayude a la construcción de la realidad social de cada sujeto. De este modo se intenta que una parte de la responsabilidad de la reinserción del joven pase desde los organismos dependientes de la justicia (prisiones, reformatorios) a los propios núcleos comunitarios primarios (familia, vecinos) y secundarios (escuelas, servicios comunitarios). De esta forma las tareas de reeducación no quedan exclusivamente en manos de profesionales especializados. Los profesionales especializados preparan a personas significativas que desempeñan un papel importante en el ambiente del joven (padres, maestros, educadores, amigos...) para que éstos acompañen y ayuden en las actitudes y conductas prosociales. Son estas personas quienes están la mayor parte del tiempo junto al muchacho, interviniendo en las decisiones importantes de su vida en evolución (Del Pozo, 1986, 363-364). Esta dinámica es lo que ha venido a denominarse "desarrollo comunitario". En comunidad, proponen diversos autores, es donde se pueden resolver problemas sociales, ya que en ella afloran, se entienden y se dan alternativas de solución (Laporta, 1979; Marchioni, 1988, 57-61).

El término desarrollo comunitario es "un nuevo término" para una realidad antigua (International Review of Community Development, nº 19-20, 1968). Las asociaciones de trabajo social, de cooperativas para mejorar ciertos aspectos de la vida surgidos de las injusticias de la sociedad industrial del siglo XIX estaban implicadas en los procesos básicos del desarrollo comunitario. A ello hay que añadir la creación de distintos movimientos en Inglaterra y Estados Unidos a principios del siglo XX que crearon diversos centros comunitarios.

La expresión "desarrollo de la comunidad" (Community Development) se pone en circulación recientemente al ser utilizado por el gobierno inglés (1942) para referirse al movimiento de promoción que debería iniciarse en sus colonias con vistas a su emancipación. (Ander-Egg, 1982, 22). Aunque los programas alcanzan una significación muy diversa según diferentes países (Ander-Egg, 1982, 33-43).

En todo caso en la propia evolución de los mismos pueden considerarse dos etapas diversas (Kisnerman et al., 1986, 23-30). La primera de carácter funcionalista-desarrollista en la cual el predominio corresponde al campo de los tecnócratas donde los programas nacionales subvencionados por organizaciones internacionales tratan de elevar el nivel de vida, el proceso de urbanismo-industrialización y la formación de mercado internacional. Desde esta perspectiva, con diferentes matizaciones, el desarrollo de la comunidad es básicamente una "técnica" que dentro del marco del servicio social y con mayor o menor integración o participación de la comunidad con orientaciones y planes de los organismos correspondientes trata de llevar a cabo programas que eleven su nivel de vida.

La segunda de carácter sociopolítico supone toda una perspectiva reconceptualizadora y una práctica diversa que califica "el desarrollo de la comunidad como proceso integral de transformaciones sociales, culturales y económicas" y como método para "lograr la movilización y la participación popular estructural con el fin de dar plena satisfacción a las necesidades económicas, sociales y culturales" como se recoge en la Declaración de Santiago de Chile en 1970 (Kisnerman et al., 1986, 27).

Los elementos característicos básicos del proceso de desarrollo comunitario serían: trabajo participativo de grupos comunitarios; finalidad: mejoramiento colectivo y de bienestar logrado por los propios interesados e integración de la acción de estos con los gobiernos locales y nacionales.

En base a esta dimensión participativa, social y política aparece en algunos trabajos posteriores (Marchioni, 1987) una propuesta para de alguna manera "olvidar" el ambivalente y amplio término de "desarrollo comunitario" y hablar de "planificación social y organización de la comunidad" o en términos de "acción social comunitaria". Más allá que los aspectos terminológicos existe un consenso básico de que el objetivo de esta dinámica comunitaria apunta a "aspectos psicosociales que son los que crean las condiciones previas del desarrollo" (Ander-Egg, 1982, 53).

"Este modelo, ante la situación de inadaptación social y partiendo del conocimiento de la situación real en el plano socioeconómico, intervendrá, no sólo en la necesidad y la problemática concreta, sino y fundamentalmente en "el plano subjetivo de la significación, que está detrás de los efectos como elemento que se genera en la situación social condicionada y mantenedor de la misma, considerando los efectos como emergentes necesarios a esa función de regulación. Si cambiamos esa función reguladora desaparecerán los efectos. Al emerger el plano subjetivo de la significación de la experiencia, solo por nuevas experiencias puede alterarse hasta cambiarse, de ahí que el modelo participativo, tenga como regla clave la necesidad de que el usuario actúe como agente activo. (Recordad la diferencia con el modelo tecnocrático que lo necesita como paciente). El modelo participativo no puede operar desde fuera, pues lo que mantiene la situación problemática (no confundir con quien la origina) es precisamente el plano subjetivo de las significaciones que nacen de la experiencia de la relación cotidiana. De ahí que sólo con la participación protagonista del usuario podamos modificar dicha estructura. Al encontrarse el ciudadano atrapado en el plano subjetivo que él elaboró, hace que la acción del técnico sólo pueda ser la de mediador. Mediador entre el sujeto o grupo y su realidad objetiva. Mediador entre el plano subjetivo y el plano real condicionado socioeconómicamente. Mediador entre el plano condicionado socioeconómico en que se encuentra y la estructura socioeconómica de la sociedad. Los recursos, las prestaciones e incluso las prescripciones actúan como elementos necesarios para que puedan establecerse nuevas situaciones que permitan emerger, a partir de la experiencia, nuevas significaciones que permitan reorganizar ese plano subjetivo" (Rueda, 1987, 21-22).

No podemos olvidar que en el futuro inmediato, si no ya ahora, gran parte de los aprendizajes tendrán lugar fuera de las instituciones educativas, a cargo de lo que llamamos las "nuevas instituciones educativas": la calle, los bares, los lugares de diversión, los medios de comunicación (Funes, 1990, 39; Escarbajal, 1992, 95). Si hasta ahora estos lugares ejercían su función educadora de una forma incontrolada (educación informal), o mejor dicho, de acuerdo a la ideología y los valores sociales imperantes marcados por los intereses de los grupos y clases dirigentes, se propone ocuparlos de una forma consciente y colectiva por la comunidad, convertirlos en espacios de la propia comunidad.

Shaw (1942) propone que deben ser los vecinos y miembros de la comunidad las personas responsables de la planificación y de la dirección de los programas de acción contra el delito, coordinándose los recursos de la comunidad desde dentro de la misma. En definitiva, estamos resaltando la necesidad de dejar de prestar tanta atención al inadaptado como individuo aislado, y ocuparnos más de los ambientes y contextos en que se produce la inadaptación y la delincuencia (Clemente, 1986).

Uno de los problemas que se ha detectado en esta orientación comunitaria es la competición que se puede establecer entre instituciones (Segura, 1985). El peligro común a evitar es el hecho de que los programas se constituyan en la arena de una competición general entre intereses de colectivos institucionales o proveedores de servicios y no en medios específicos para identificar o solucionar un problema que primordialmente parte de las necesidades del muchacho y su familia, y de la ruptura de las estructuras y procesos sociales básicos.

"El principio básico suele ser el lograr que las instancias normalizadas de la sociedad *tengan en cuenta la diversidad*. Se trata de conseguir que la escuela, las entidades culturales, la sanidad, la atención social, los servicios de juventud, etc., tengan presente que existen colectivos diversos en la comunidad a la que atienden.(...) El reto cotidiano sigue siendo el cómo utilizar normalizadamente para todos los individuos el conjunto de recursos que tiene o debe tener una comunidad. O, dicho de otra manera, cómo conseguir que los recursos normales y generales tengan presente la diversidad, incluyendo las situaciones específicas que esa diversidad genera" (Funes y González, 1988, 62-63).

Esta intervención de tipo sociocomunitaria tiene que tener en cuenta cuestiones tan importantes como (Ayerbe, 1991, 56):

¿A quiénes beneficia fundamentalmente el programa? ¿Quién toma las decisiones clave?  
¿Cuál es el carácter de la participación comunitaria y la identificación con el programa?

¿Cuál es la fundamentación ideológica del programa de intervención? ¿En qué paradigmas sociológicos, psicológicos, pedagógicos, etc., se fundamenta el programa adoptado? Cuando se apela a causas excesivamente reduccionistas (personalidad desviada) o hipergeneralizadas (el medio social) se ha efectuado una opción fundamental.

¿Cuáles son las metas que se pretenden? Si leemos diferentes programas las metas son múltiples, aunque no necesariamente contradictorias: proveer oportunidades escolares, culturales, sociales, económicas a los jóvenes; evitar la estigmatización; tratar de paliar los problemas y los efectos de la pobreza, empleo, hogar; implicarse con la participación y control de los delincuentes...

¿Cuál es la orientación básica de las estrategias de intervención?

¿Cuáles son los destinatarios? Existen diferencias entre las "orientadas a la persona" (atenciones más individuales, trabajos en pequeños grupos...) y la "orientada al sistema" que pretende el análisis y la modificación de los sistemas sociales para maximizar la adaptación de la persona.

## ENFOQUES EN ORGANIZACIONES DE EDUCACIÓN SOCIAL

	<b>Eficientista</b>	<b>Interpretativa</b>	<b>Sociocrítica</b>
<b>Concepción inadaptación</b>	La inadaptación se debe a causas endógenas. Existen factores criminógenos constitucionales (teoría biológica). La perspectiva jurídico-institucional: la inadaptación es un hecho que atenta contra la seguridad del grupo social y que hay que sancionar. Posteriormente se sustituye el concepto de "castigo" o "sanción" por el de "tratamiento", al considerar al inadaptado como un sujeto enfermo, anormal, que no es capaz de utilizar "adecuadamente" su libertad y al que, por tanto, es preciso recuperar (Valverde, 1988, 55). Perspectiva asistencial: se construye en torno a las carencias del sujeto y supone una estrategia para afrontar el problema del individuo inadaptado mediante acciones dirigidas a paliar el problema concreto procediendo a dotar al "sujeto carencial" de nuevos recursos, ya sea en su propio ambiente o bien, sacándole de él.	La inadaptación, dentro de este enfoque, reviste una gran variedad de perspectivas. Desde una perspectiva más asistencialista, hasta un enfoque más netamente sociológico, pasando por una línea claramente interaccionista. Suele estar enraizada en una concepción de talante más sociológico, entendiéndose la inadaptación social como "conflicto anómico" (Cohen, 1955), como subcultura de adaptación, como "victimación" (Orive, 1979). Concepción que trata de plasmarse en una praxis de tipo interaccionista o dialéctica, teniendo en cuenta la conducta y la personalidad de los propios sujetos inadaptados, pero que acabará siendo un "asistencialismo posibilista" al centrar su atención sobre los sujetos y grupos de alto riesgo y no sobre la comunidad donde están insertos.	La inadaptación y delincuencia son un fracaso o, al menos, un desarrollo incorrecto, equivocado o desviado del proceso de socialización (Quintana, 1984, 147). La responsabilidad de las tareas de reeducación no quedan exclusivamente en manos de profesionales especializados. La inadaptación social es un problema social, un problema de la comunidad y es ella quien tiene que involucrarse si realmente quiere cambiarlo (Del Pozo, 1986, 363-364). La comunidad intervendrá, no sólo en la necesidad y la problemática concreta, sino y fundamentalmente en el plano subjetivo de la significación colectiva, que está detrás de los efectos como elemento que se genera en la situación social condicionada y mantenida por la misma. En esta perspectiva la inadaptación es un tema de la comunidad.
<b>Propuesta de intervención</b>	Proceso tecnológico de represión, control, sanción, apartamiento de la sociedad. En todo caso, curación o asistencia inmediata.	Intervención especializada. Acción preventiva en el medio. Programas de tratamiento cuando se detectan los efectos negativos.	Desarrollo Comunitario. Proyectos comunitarios destinados al desarrollo de las capacidades de la comunidad
<b>Teoría de Aprendizaje</b>	Conductista: Teorías de la "transmisión" del aprendizaje: Skinner, Gagné. El conocimiento como reflejo simple.	Constructivista-Interaccionista: El que aprende configura estructuras cognitivas que construye a través de la interacción: Dewey, Piaget (Hargreaves, 1976).	Modelo constructivista-Interaccionista social: Concepción del que aprende como aquel que reconstruye una realidad socialmente elaborada y reconstruida a través de procesos históricos y políticos: Berger y Luckman, Habermas (Friesenhahn, 1985, 141).
<b>Objetivo de la intervención</b>	La atención, la curación, la respuesta ante los efectos negativos de la conducta inadaptada. Mayor eficacia y eficiencia organizativa en el cumplimiento de los objetivos de control marcados "desde arriba".	Dotar al sujeto de suficientes recursos para que de una forma autónoma y creativa pueda acceder a los recursos normalizados del contexto social en el que vive.	Emancipación: Una coparticipación crítica y constructiva en la vida y el trabajo de la sociedad que realizan los individuos. Búsqueda y desarrollo del sentido crítico (Giroux, 1984, 5) de la comunidad.
<b>Propuesta técnica</b>	Normativas, sanciones. Aplicar las técnicas administrativas más eficaces para organizar los medios y recursos disponibles de una forma racional para conseguir las metas propuestas (González, 1990).	Programa de actividades. Intervención directa con los sujetos y el grupo con el fin de potenciarles sus capacidades de autoorganización, y sus habilidades sociales para que puedan integrarse socialmente de la forma más positiva posible.	Proyecto socioeducativo. Partiendo de que toda conducta es adaptativa con respecto a su ambiente, el objetivo de toda intervención no estará únicamente en el individuo sino en la modificación de los parámetros ambientales a los que se adapta esa conducta (Valverde, 1991, 58). El objetivo social, por tanto, será activar los recursos utilizables de la comunidad (Echeburúa, 1985, 358).
<b>Medio adecuado</b>	Centros cerrados: cárceles, internados, psiquiátricos, etc.	Centros socioeducativos abiertos: la calle, centros cívicos, etc.	Sistema social de relaciones: la comunidad de la que forma parte.
<b>Punto de partida</b>	Carencia del sujeto inadaptado (se cubre)	Capacidad del sujeto inadaptado (se desarrolla).	Capacidad de la comunidad (educativas, solidaridad, etc.).
<b>Concepción del sujeto inadaptado</b>	Receptor pasivo, bien de sanción, castigo, control y vigilancia (puesto que se le considera culpable), bien, en la línea más asistencialista, de asistencia, curación o respuesta inmediata a su demanda.	Constructor activo de la realidad, al que hay que dar las posibilidades y la oportunidad adecuada para que pueda llevarlas a cabo de una forma constructiva.	Cocreador con la comunidad de las alternativas posibles.

	<b>Efficientista</b>	<b>Interpretativa</b>	<b>Sociocrítica</b>
<b>Perfil del profesional/es que intervienen</b>	Cuidador (contención). Regulación y jerarquía en la estructura de funciones. Impersonalidad de las normas, funcionamiento y comunicación dentro de la organización (burocratización).	Educador especializado en inadaptación social. Intervención en equipos especializados que actúan a demanda de los servicios sociales ante problemas en la comunidad. Poca burocracia, mucha intervención directa, cierto desprecio de la teoría. Escasa coordinación. "Anarquía organizada".	Equipo interdisciplinar que dinamiza y coordina las acciones de la comunidad. Compuesto por profesionales de distintas áreas (trabajo social, psicología, sociología, pedagogía, educación especializada, etc.) que se ponen al servicio de la comunidad (auténtica protagonista).
<b>Papel del profesional/es que intervienen</b>	Una autoridad que transmite normas, órdenes, reglas, lo que se debe hacer. Es el que sabe lo que hay que hacer y cómo hacerlo. Se lo muestra a los demás para que lo aprendan.	Un facilitador o mediador (Feuerstein, 1986, 18) que organiza y estimula experiencias de aprendizaje, que pongan al sujeto en contacto con una realidad enriquecedora, permitiéndole una autonomía en su pensamiento, decisión y acción.	Un dinamizador de la comunidad, un organizador de proyectos, un coordinador de acciones colectivas, que potencia valores de participación, corresponsabilidad y autonomía, y en último lugar, desaparece progresivamente de la acción.
<b>Relación profesional y sujeto</b>	El profesional tiene la autoridad. Usa una intervención directiva. Controla los progresos. Incluso impone una relación jerárquica en la intervención. La relación profesional es de uno (profesional) a muchos (sujetos de la intervención). Praxis tecnológica.	El profesional es un "líder" interesado en el "crecimiento" del que aprende (Sáez, 1986, 13). Facilita el auto-control y la identidad de cada cual (Kemmis, 1983, 12). Relación de uno (profesional) a uno (sujeto). Praxis interactiva.	El profesional es un coordinador con una intención emancipatoria (Sander, 1983, 15-25). Involucra a la propia comunidad en el diagnóstico de su propia situación y proyecto (Delorme, 1985, 13-20). Enfatiza los intereses de la comunidad buscando la equidad y la justicia social. Praxis social comunicativa.
<b>Relación profesional/comunidad</b>	La comunidad contemplada como cliente al que hay que dar los productos que demanda de la forma más efectiva posible.	La comunidad entendida como contexto con el que hay que contar, pues es el marco referencial de aquellos sobre quienes recae la intervención.	Interacción e interdependencia con la comunidad como sujeto protagonista de la acción.
<b>Relación Educación y Sociedad</b>	La sociedad es un sistema natural de desigualdades. La educación prepara y selecciona a los sujetos para la participación en dicha sociedad. Cumple así un importante papel en el mantenimiento, reproducción y legitimación de las estructuras socioeconómicas y políticas mediante la preparación de las personas para competir con éxito por las oportunidades que les brinda dicha sociedad (Apple, 1982).	La educación prepara a las personas para que participen en la reconstrucción de la sociedad. Es por tanto visto como un proceso civilizador esta relación (Giroux, 1980, 345).	La educación y la sociedad se reflejan mutuamente: la primera debe superar esa situación ayudando a superar las desigualdades sociales preparando a los sujetos sociales para participar en las actividades cotidianas de la vida social con el fin de resolver conflictos, y de preparar una sociedad más libre y democrática (Sáez, 1986, 13).
<b>Concepción de la organización</b>	Las instituciones de educación social son organizaciones "objetivas", estructuras de funcionamiento formales, asépticas y neutrales, independientes de los componentes ideológicos y culturales que las satura, en las que hay una clara conexión entre objetivos-metas, estructuras organizativas, actividades y resultados (Patterson et al., 1986) y de la que se espera un funcionamiento lógico y predecible. Son instrumentos de control, contención y reproducción social de los valores dominantes.	Organizaciones de educación social que son realmente "sistemas débilmente acoplado / vagamente estructurado" (loosely coupled) (Meyer y Rowan, 1975; Weick, 1976; March y Olsen, 1976). La coordinación y el funcionamiento no se articula fácilmente desde planes y reglas formalmente establecidos, las funciones y roles están débilmente establecidos. La acción coordinada es más una cuestión de construcción cultural interna que de regulación estructural (Sergiovanni, 1987, 87). El funcionamiento de este tipo de organizaciones es enormemente ambiguo: en sus objetivos (March, 1984; McPeherson et al., 1986), en el empleo de su tecnología (Baldrige, 1983), en la participación (Cohen, March y Olsen, 1972) y en su historia (March y Olsen, 1976).	La organización de educación social es entendida como la propia comunidad. Y la comunidad como tal es un sistema político (Ball, 1990, 134), en cuyo seno se desarrollan dinámicas micropolíticas de adaptación a las diferentes realidades de los grupos que las componen (luchas, negociaciones, pactos, etc.) y dinámicas macropolíticas de tipo ideológico (ya sea de reproducción de los límites marcados por el sistema o de creación de nuevas alternativas) que no es neutral en ningún caso. Por lo que se ha de dar espacio de participación a todos los colectivos implicados en definir y construir la realidad, pues se hace necesario negociar entre las distintas coaliciones para consensuar posibles caminos de acción conjunta. Si no, no será la comunidad la que cambie junto con los sujetos inadaptados, sino únicamente ellos los que se adapten sumisamente a una realidad que ya les expulsó de su seno.

La orientación de toda intervención en inadaptación social habrá de ser esencialmente preventiva. "El objetivo es idear estrategias para evitar que surjan actitudes y conductas antisociales, o al menos que no se consoliden en el menor o joven" (Ayerbe, 1991, 53).

La dinámica social, comunitaria, barrial, escolar está inmersa en un proceso, proceso que puede ir en una dirección estructurante, constructiva de la comunidad y de la persona o en un proceso que no favorezca la construcción comunitaria y personal. El proceso de socialización no puede entenderse como una pura acomodación, más bien existe un proceso interaccional de aprendizaje social que permite a la persona humana durante toda su vida asumir, interiorizar e integrar en la estructura de su personalidad las formas y contenidos culturales de su medio ambiente e incorporarse progresivamente a la sociedad en la que ha de vivir como miembro activo de la misma (Merino, 1984). La vía por la que una persona incorpora una vivencia y visión de la sociedad (tanto adaptada como inadaptada) es fundamentalmente la relacional. Son las relaciones con los individuos próximos, con las instituciones próximas, con el medio ambiente próximo, con las informaciones recibidas a través de canales personalizados y no personalizados, los instrumentos que contribuyen a construir la sociabilidad del individuo (Villanueva, 1984).

Este planteamiento nos permite entender como más adecuado un enfoque comunitario y preventivo en la comprensión e intervención del problema de la inadaptación.

La prevención de la inadaptación, de la delincuencia debe entenderse como el conjunto de medidas y de instrumentos que tienden a suprimir o al menos, reducir los factores de la inadaptación social (March, 1987). Es un proceso que incluye la identificación de problemas, el análisis de los recursos y el establecimiento de estrategias dirigidas al descenso de las tasas de inadaptación y delincuencia a través de la previsión de servicios a personas o grupos con necesidades específicas o demostradas (Garrido, 1987, 88). El énfasis se ha puesto en considerar la prevención como un proceso: los esfuerzos deben ser organizados, continuos y regenerados. Las acciones preventivas han de estructurarse e integrarse dentro de un plan coherente con base científica y no conforme a compartimentos estancos o a intereses de procedencia parcial (Merino, 1987).

En el campo preventivo se está bastante de acuerdo en que hay que utilizar los recursos y servicios existentes, mejorar su funcionamiento y coordinación y crearlos cuando exista insuficiencia para atender los problemas de inadaptación. La actuación profesional aunque sea importante es insuficiente. Concebir la posibilidad de cambiar la vida de una persona por la simple acción de un servicio profesional ofrece sus dificultades, al menos a unos niveles de intervención amplios. Por una parte este cambio exige niveles de disponibilidad, voluntad por parte del individuo. Es verdad que la actuación profesional pueda contribuir a que esta voluntad y

disponibilidad de cambio se pueda dar. Existe el delirio de omnipotencia del profesional que trabaja con sujetos inadaptados. No podemos olvidar que nadie puede cambiar la vida de los demás cuando lo desea (Scatolero, 1985). Si se parte de una concepción omnímoda del poder de los profesionales se persigue, generalmente, que el cambio se dé en un momento dado, en un período corto ya que el servicio profesional es el que contribuye, sobre todo, al cambio. Cuando un sujeto se resiste a cambiar con arreglo a las expectativas del trabajo profesional, existe el riesgo comprobado de que el sujeto sea marginado, reclamando que sea trasladada la responsabilidad de atenderlo a otro servicio profesional.

Los servicios, los recursos (y los profesionales que intervienen así han de ser considerados) tienen un valor instrumental y no protagonista. Se trata de aportar al sujeto experiencias vitales, recursos personales y profesionales, posibilidades de opción contrarias a las que le han conducido a su situación de inadaptación. (Villanueva, 1984).

Antes de adentrarme en los distintos niveles de prevención, quiero recordar las bases necesarias para el desarrollo de una acción preventiva coordinada y con sentido. Para ello tomo como base la propuesta de Villanueva (1984, 40-42):

En función de ello habría que recordar como principios metodológicos fundamentales que:

- No es concebible un cambio individual fruto exclusivo de la intervención profesional. Esta debe, pues, concebirse como un instrumento que permita la dinamización social: es decir, que haga posible que la comunidad se constituya en elemento terapéutico.
- El proceso reeducador debe consistir en suministrar experiencias alternativas a la propia situación de inadaptación, insertas en un proyecto definido de acción comunitaria.
- La acción comunitaria tiene dos dimensiones complementarias:
  - a) Una primera infraestructural, que pasa por una suficiente dotación de servicios generales, por la garantía de su calidad y por una buena coordinación y relación entre ellos.
  - b) Una segunda relacional, que consiste en establecer mecanismos de participación por parte de los miembros de la comunidad en la resolución de sus problemas y en favorecer campos de interacción entre ellos.

Pues bien, de estas premisas, se derivan una serie de consecuencias generales que son lo que este autor denomina BASES DE ORGANIZACIÓN de una política preventiva. Esas bases giran en torno a tres ideas fundamentales:

- 1.-- Si partimos de la formulación de que es preciso actuar sobre comunidades concretas y establecer respuestas adecuadas a sus características específicas, es imprescindible reconocer que una premisa fundamental es atribuir a los Ayuntamientos (y a sus órganos

sectorizados) en una gran medida, la responsabilidad de organizar, controlar y planificar la prestación de los servicios públicos, así como de gestionarlos (educación, sanidad, cultura, servicios sociales, etc.).

Esta afirmación teórica tiene su constatación práctica en el hecho de que las acciones preventivas más globales y eficaces que se están produciendo en Europa parten de la óptica municipal.

Para conseguir esta primera base, se pueden seguir dos vías:

a) Una radical, cual es la de atribuir competencias mayores a los Municipios en estas materias y derivar hacia ellos los recursos necesarios para su mantenimiento.

*Probablemente ésta sería la más eficaz desde una perspectiva teórica, pero en nuestro país presenta diversos problemas:*

-- La insuficiencia crónica de recursos y capacidad de gestión de los Ayuntamientos, que es un fenómeno bastante generalizado.

-- La inexistencia de una legislación apta para realizar esa atribución y la complejidad que de la Constitución se deriva para regular la Administración Local a causa de la competencia compartida y superpuesta entre Comunidades Autónomas y Administración Central.

-- La carencia en buena parte de nuestros municipios de sensibilidad y capacidad técnica para afrontar estas responsabilidades.

b) Otra gradual, que sería utilizar el mecanismo administrativo de los programas, como sistema que permite, por régimen de concierto, integrar en una acción única, global y estructurada con arreglo a principios unitarios a muchos servicios dispersos desde un punto de vista administrativo (escuelas, sanidad, acción social, protección de Menores, órganos judiciales, policía, etc.), atribuyendo a los Ayuntamientos la función de su ejecución y seguimiento. Este mecanismo permite eludir buena parte de las dificultades antes expuestas, ya que en el concierto se incorpora la cesión de medios materiales y personales, en su caso, para la ejecución de los programas, y se permite que los Servicios Estatales o los de las Comunidades Autónomas y Diputaciones aporten su infraestructura técnica en el diseño y ejecución, garantizando su cumplimiento a través de los mecanismos de control que se consideren necesarios. Finalmente, los programas concertados facilitan e institucionalizan la coordinación institucional, requisito *sine qua non* para cualquier planteamiento serio, no ya de una acción preventiva, sino para cualquier acción de tratamiento.

2.-- Como la acción sobre la comunidad debe centrarse también en la propia responsabilización de ésta en la solución de sus problemas, es imprescindible considerar como base

de una política preventiva la potenciación de la participación. Esta participación, que ha de ser estimulada desde los órganos públicos, debe desarrollarse a través de dos mecanismos fundamentales:

- La información: en la medida en que una comunidad conoce su propia realidad y conoce o toma conciencia de sus necesidades y de sus posibilidades para satisfacerlas, se puede generar una dinámica de participación.
- y la motivación, que consiste en crear gradualmente posibilidades, a través de una planificación cuidadosa, de que la participación se vea correspondida con acciones inmediatas que le den sentido y que creen estímulos para incrementarla.

Finalmente insistir en que la participación ha de ser entendida tanto desde un punto de vista formalizado, es decir, a través de asociaciones de vecinos, deportistas, culturales, profesionales, etc., como desde un punto de vista informal: relaciones comunitarias de carácter primario: convivencia vecinal, relaciones personales y de grupos de edad, etc.

3.-- Por último es imprescindible desarrollar una política de servicios sociales, toda vez que ése es el instrumento más adecuado para responder a las estrategias de trabajo antes indicadas. De esa política, cuya concepción general es ya conocida, interesa destacar estos aspectos:

- Enfoque global de los problemas.
- Actuación basada en una prospección permanente sobre la realidad concreta con la que se actúa.
- Interdisciplinariedad en la actuación.
- Prioridad en el campo de desarrollo comunitario.
- Concepción de los servicios técnicos más como estimuladores, orientadores, canalizadores y coordinadores de las propias posibilidades terapéuticas de la comunidad y de los individuos, que como protagonistas de la solución de los problemas.

Para desarrollar esa política es necesario concentrar los esfuerzos en preparar al personal que ha de realizar el trabajo. En este sentido, en nuestro país las deficiencias mayores están en la ausencia de una formación permanente y en no disponer de formación normalizada para la figura del educador especializado. En consecuencia, el establecimiento de mecanismos de formación permanente para psicólogos, sociólogos y asistentes sociales y la creación de escuelas de educadores especializados, es imprescindible y urgente, ya que el trabajo en medio abierto no es realizable si no se conocen en profundidad las técnicas propias de este tratamiento complejo.

Lo dicho hasta aquí ha de entenderse como un desarrollo ideal de una acción preventiva. No es concebible que en la realidad, lo que acabamos de denominar bases o premisas de una acción preventiva se den de forma previa al desarrollo del trabajo mismo. Muy al contrario, estas bases han de ser el fruto de un proceso que, en estos momentos, se debe iniciar en éste último punto. En la medida en que exista personal suficientemente capacitado y que se generalice una

política de servicios sociales, se estarán estableciendo en realidad las bases para obtener el conjunto de condiciones precisas para completar la estructura operativa de un proyecto preventivo global.

Sentado ésto, podemos ahora entrar a concebir de forma más concreta cómo y a través de qué acciones, se puede articular una intervención socioeducativa preventiva, en cada uno de sus niveles: primario, secundario y terciario.

*\* Prevención primaria: Prevención como calidad de vida (Intervención previa a la personalización e institucionalización del conflicto)*

La prevención primaria trata de llevar a cabo una política de creación y de reforzamiento de los mecanismos de socialización que existen dentro de la comunidad (March, 1987).

Este primer nivel de intervención preventiva trata, no de intervenir directamente en el comportamiento inadaptado y sus consecuencias para el sistema social, sino proporcionar al sujeto un entorno suficientemente satisfactorio para que pueda desarrollar sus capacidades individuales y relacionales (Tieghi, 1978). "Podemos afirmar que una actuación preventiva sobre los problemas de inadaptación es, 'ab initio' insuficiente si no contempla que, además de los servicios y del sujeto, un elemento terapéutico fundamental es el entorno" (Villanueva, 1984, 32).

Su objetivo es evitar la aparición de casos de inadaptación (Vega, 1987) reforzando o "modificando las condiciones de interrelación de forma que la adaptación activa de los niños, adolescentes y jóvenes permita conciliar sus ideales con la convivencia" (Villanueva, 1984, 43). Se trataría por tanto de intervenir cuando el sujeto está en peligro, cuando está siendo dañado en su sociabilidad y en sus capacidades, no cuando es un peligro, cuando su conducta desadaptada supone una amenaza. Este tipo de prevención tiene en consecuencia una doble pretensión: evitar el desarrollo de trastornos y promover recursos que aumenten el bienestar de los sujetos, para que ello sirva como "inoculación" ante posibles situaciones difíciles (Garrido, 1987).

Se dice muchas veces que la prevención primaria tiene como función básica el combatir las causas de la inadaptación desde una perspectiva global elevando el nivel de vida, facilitando y mejorando una escolarización completa y de calidad, llevando a cabo una política urbanística racional y humana, promoviendo una política juvenil que se concrete en la creación de clubs de tiempo libre, polideportivos, actividades diversas, desarrollando los servicios de salud y de otro tipo. (March, 1987). Esto es cierto, puesto que lo que se busca en definitiva es que no se de la inadaptación, procurando la ayuda necesaria para que los sujetos dispongan de los apoyos necesarios en su proceso de socialización adecuados a su contexto concreto (Merino, 1987).

Pero a veces se corre el riesgo de exagerar y agrandar en forma extravagante esta tarea derivando en la creencia de que para ejercer la prevención primaria es necesario cambiar toda la estructura social, política, y económica de nuestra sociedad. Este tipo de consideraciones pueden conducir a una actitud pesimista para la cual la prevención primaria es inviable. No se pretende

abarcar, ni en la ciencia ni en la acción, toda la realidad unitariamente. En este sentido y refiriéndose a la ciencia, **Bunge** (1975, 45) dice que "no puede proponerse un objetivo definido como algo último, algo así como la construcción de una cosmología completa y sin fallas. El objetivo de la ciencia es más bien el perfeccionamiento continuo de sus principales productos (las teorías) y medios (las técnicas), así como la sujeción de territorios cada vez mayores a su poder". Ese planteamiento maximalista contribuye a generar actitudes inhibitorias en el campo de la acción comunitaria. Para actuar preventivamente hay que volver concretos los términos generales, porque no se está previniendo un fenómeno abstracto, sino una situación que se encarna en sujetos concretos, de carne y hueso, que sufren. En este sentido **Villanueva** (1984) o **Merino** (1987, 181) proponen parcelar la problemática global, sin perder la perspectiva unitaria, sectorizando la acción preventiva por regiones, barrios, áreas científicas, factores y situaciones de riesgo, esquemas de aprendizaje que armen a los individuos para enfrentarse a situaciones inadaptadas y criminógenas.

A pesar de ello, ya que este nivel de intervención no va inicialmente dirigido al sujeto, sino a su contexto socializador, hay que tener en cuenta que se trata de una intervención con unas profundas e inevitables connotaciones políticas, por lo que el educador social, al igual que el investigador social, ha de estar profundamente comprometido con la realidad en que desempeña su labor profesional. Ya que la actuación preventiva sobre el entorno social "consiste en cambiar su realidad para corregir esas deficiencias de estructuración social y alterar, en consecuencia, las experiencias de sociabilidad que proporciona a los individuos" (**Villanueva**, 1984, 32).

En definitiva, podemos decir que la prevención primaria está "dirigida a toda la población intentando abarcar la globalidad del problema, actuando en el desarrollo de nuevas y mejores pautas de relación u ofreciendo alternativas de relación a las que actualmente se aplican, etc." (**Rueda**, 1987, 18).

En cuanto a las acciones concretas que han de derivarse de este tipo de atención preventiva, podemos recoger distintas propuestas:

Para **Villanueva** (1984, 34-38) la atención primaria ha conllevar programas dirigidos a:

1. Mantener permanentemente un análisis de la realidad.
2. Potenciar la capacidad socializadora de los agentes sociales.
3. Organizar a la comunidad alrededor de los menores.
4. Ofrecer y mantener condiciones para que el protagonismo juvenil pueda expresarse.
5. Establecer apoyos para que los elementos decisivos en un programa evolutivo se den efectivamente (escuela, empleo, primera vivienda, orientación...)

Tanto **Merino** (1987, 181-182) como **Ayerbe** (1991, 59-60) proponen no descartar las actuaciones derivadas de una protección indirecta, entendida como una cierta "educación negativa", en el sentido rousseauiano de eliminar, obviar o al menos no potenciar aquellas situaciones, factores, procesos de aprendizaje que se han mostrado como potenciadores del proceso de inadaptación y delincuencia. Pero además se propugna el diseño y la implementación de climas educativos favorecedores del éxito en la socialización y programas concretos de intervención

educativa: (1). En la familia, como el fomento de la educación de padres e hijos u orientación a padres e hijos. (2). En la escuela a través de modificaciones en el propio sistema escolar, impulsando el aprendizaje de la convivencia, el respeto a los demás, la tolerancia, desarrollo y cultivo de la afectividad, oferta e internalización de roles propios de la adolescencia y de la juventud en nuestra sociedad. (3). En los barrios, propiciando contactos cercanos y personales que suponen mecanismos de "control" social. (4). En los medios de comunicación, emitiendo mensajes que refuercen conductas incompatibles con las conductas desviadas... Por ejemplo es necesario evitar aquellas variables que originen en menores y jóvenes un nivel de aspiraciones superior al que puedan alcanzar con sus propios medios de trabajo y de competición normales, al tiempo que a través de los medios de comunicación se refuercen los caminos violentos para conseguirlos ya que este doble mensaje posee un alto índice delincencial.

**De Anton** (1984) como forma de intervenir en la prevención primaria propone toda una serie de actividades:

1. Conocimiento e información de la fenomenología infantil y juvenil en sus dimensiones educativas, desempleo, paro, demografía, distribución, expectativas, actitudes, motivaciones, tiempo libre, deportes, cultura.
2. Análisis y estudio de zonas de marginación y delictógenas y zonas de victimización definiendo mapas.
3. Información del conjunto inmobiliario central o periférico infrutilizados o no utilizados para su trasvase y posible utilización por adolescentes y jóvenes.
4. Promoción de actitudes y conductas deseables o acertadas para la infancia y juventud.
5. Prolongación de la enseñanza obligatoria hasta los dieciseis años (que ya se ha cumplido con la LOGSE), mejora escolar y recuperación de los fracasados escolares.
6. Promoción del tiempo libre mediante actividades en la naturaleza, deporte y actividades culturales-recreativas.
7. Investigación de conductas indeseables de la infancia y juventud en las áreas familiar, educativa y en la calle.

**Rueda** (1987) propone también una serie de actuaciones concretas en la actuación en prevención primaria:

a) *Estudios*: necesitamos un plan de investigación y estudio, que nos permita avanzar en el conocimiento de la problemática, tanto en su extensión como en sus características, pero sobre todo en las formas de erradicar este problema.

b) *Prospecciones* o conocimientos directos de las familias de los niños en riesgo, así como establecer las conexiones que nos permitan evitar el problema.

c) *Sensibilización, animación, información*.

· La comunidad ha de ser la protagonista del cuidado de la infancia.

· Incidencia en el conocimiento y en la conciencia profesional de médicos, psicólogos, abogados, pedagogos, maestros, educadores, asistentes sociales, etc.

d) *Formación* o desarrollo de habilidades sociales para la paternidad y maternidad: cursos de información, talleres de habilidades sociales, grupos de reflexión-análisis, etc.

e) *Organización de la comunidad*.

Por una parte la comunidad debe avanzar implicándose en la problemática: comités de defensa del menor, red de centros de tiempo libre, etc. Por otra parte la administración debe desarrollar recursos de apoyo a la comunidad. Si bien el protagonismo ha de ser comunitario, la administración no puede eludir sus responsabilidades, las cuales deberán establecerse de forma que en lugar de debilitar el tejido social, éste quede reforzado, complementado.

f) *Intervención en la inadaptación social*, proyectos específicos de implicación y actuación de la comunidad en esa problemática.

*\* La prevención secundaria: Intervención en la situación de inadaptación objetiva como respuesta a las demandas del inadaptado*

La prevención secundaria se dirige a personas o grupos en los cuales se ha detectado la aparición de problemas relacionales, conductuales, etc., con el objetivo de que no vayan a más. En el caso de la delincuencia se pretende que aquellos niños y jóvenes con conductas predelincuentes no sigan por este camino, evitando que cuando tengan más edad sean delincuentes habituales (Villanueva, 1984; Merino, 1987; Vega, 1987).

Lo que caracteriza a este tipo de prevención frente al terciario es su naturaleza activa antes de que se den situaciones de inadaptación consolidadas, y con respecto a la primaria, es que no es fundamentalmente inespecífica y dirigida a toda la población, sino que actúa prioritariamente respondiendo a las demandas de los chicos/as cuando se detecta el inicio de algún proceso de inadaptación. (Villanueva, 1984; Ayerbe, 1991).

Nos estamos centrando sobre individuos, situaciones, factores en los que se detecta alto riesgo de inadaptación y delincuencia. Operativamente sería detectar, por medios adecuados, actitudes y conductas de riesgo delincencial y adoptar los medios y refuerzos necesarios para evitar su fortalecimiento y fijación mediante programaciones individuales y comunitarias.

La tarea por tanto, se concentra en dos direcciones: una hacia la modificación de las condiciones del contexto mantenedor (que la aproxima a la prevención primaria), otra hacia la modificación de los protagonistas (que la aproxima a la prevención terciaria). Es por ello urgente la detección e intervención precoz sobre conductas con alto riesgo de inadaptación social y adoptar los medios necesarios para evitar su fortalecimiento y fijación mediante programaciones individuales y comunitarias. Se requiere un diagnóstico precoz de: a) Individuos en proceso de inadaptación con tendencias delictivas; b) zonas sociales delincuenciales y c) situaciones familiares, escolares, económicas y comunitarias con riesgo (Merino, 1987; Ayerbe, 1991).

A partir de este diagnóstico precoz, la intervención se centraría en la oferta de recursos y saberes (conocimientos, destrezas, habilidades, normas, valores, etc.) suficientes para acceder a la circulación social de esos sujetos en las redes institucionales normalizadas, según los ordenamientos vigentes. Se plantearía así la educación social preventiva como un "proceso de reconversión social del sujeto: legitimar sus aspiraciones transmitiéndole los recursos normalizados para su logro" (Núñez, 1990, 110).

**Villanueva (1984, 44)** enumera algunos programas concretos de actuación:

1. Crear servicios que permitan aminorar las situaciones de abandono y ofrecer alternativas a los menores afectados por ellas: ayuda domiciliaria económica y personal, servicios de parking infantil, guarderías, sistemas de acogimiento familiar, guarda y custodia, adopción.
2. Actuar con otras instituciones y servicios que estén en condiciones de detectar situaciones de mala intención, malos tratos, consumo incipiente de drogas, etc. En este sentido pueden ser inestimables los servicios de la escuela, servicios sanitarios, policías de barrio (formando brigadas especializadas en el campo del menor inadaptado), sensibilización ciudadana, etc.
3. Acción de y en las escuelas, centros juveniles, etc., para que lleven a cabo adecuadamente su labor de socialización.
4. Acción en la calle y en los grupos con riesgo de evolución hacia formas inadaptadas. Por ejemplo, equipos de educadores de calle.
5. Mantener circuitos de reintegración escolar: educación compensatoria, buena acogida en centros ordinarios, fórmulas no regladas de acción educativa (sistemas de ocio y tiempo libre), talleres ocupacionales, aprendizajes profesionales, etc.
6. Mantener circuitos de integración y reintegración laboral: bolsas de trabajo para acciones temporales o permanentes, recuperación de actividades tradicionales viables (artesanía, reparación de utensilios), etc.

Las experiencias tradicionales (instituciones cerradas, residencias, situaciones posteriores de probatio...) no han dado los frutos deseables. Y, como afirman **Merino (1987)**, **Vega (1987)** y **Ayerbe (1991)**, tal vez la insuficiencia de muchos de los nuevos programas emprendidos se debe a que no se integran en un plan global preventivo y coordinado en todas sus fases o que, a veces, son simple aplicación de métodos y técnicas de tratamiento sin estar estructurados dentro de un diseño coherente y continuado de intervención pedagógica.

Las intervenciones imponen unas determinadas condiciones:

- Presencia de personal especializado en este tipo de actuaciones, capaces de introducirse en los distintos ambientes y operar desde su interior. Por ejemplo, educadores de calle, educadores de familias funcionales, educadores familiares, animadores socioculturales, centros escolares que emprendan seriamente una innovación escolar, docentes que se impliquen en acciones extraescolares...
- Necesidad de diseños rigurosos, pero flexibles de intervención pedagógica, buscando una respuesta a las raíces y no solamente a los efectos.
- Las innovaciones no pueden ser simples modificaciones parciales a nivel metodológico. El problema requiere perspectivas más globales, planes socio-educativos más integrales, intervención institucional, grupal y personal, enfoque de la socialización de los menores, capacitación escolar

y profesional, etc. Lo judicial y policial-penal no son sino procedimientos al servicio de un problema que es social y educativo (Merino, 1987, 184).

- Existencia de una legislación apta para llevar a cabo actuaciones con el enfoque comentado.
- Integración en una acción única, global y estructurada de servicios dispersos desde un punto de vista administrativo (escuelas, organizaciones de ocio, sanidad, protección de menores, órganos judiciales, policía, etc.) mediante conciertos u otras posibilidades legales.
- Política de servicios sociales: enfoque global de los problemas, análisis permanente de la realidad concreta sobre la que se actúa, interdisciplinariedad en la actuación, concepción de los servicios profesionales como orientadores, canalizadores, coordinadores de las posibilidades de la comunidad y de los individuos, etc.

*\* La "prevención" terciaria: Intervención en la situación de inadaptación subjetiva como intervención recuperadora*

Sería el último recurso, el último eslabón del proceso de inadaptación social. Supone que los niveles anteriores de prevención han fracasado o que no se han dado tales intervenciones preventivas.

"En este momento, cuando el conflicto ya se encuentra profundamente personalizado y cuando la respuesta social se ha institucionalizado plenamente en las instituciones de control social, cuando el inadaptado ya está sumergido en la situación de inadaptación subjetiva, nuestra intervención es mucho más difícil y tiene menos posibilidades de éxito" (Valverde, 1991, 65).

Esta prevención terciaria perseguiría "detener o retardar la evolución de un trastorno, proceso o problema y de sus consecuencias" (Vega, 1987, 137). "Su objetivo es evitar no ya la aparición de la inadaptación, sino sus complicaciones y secuelas. Se confunde fácilmente con el tratamiento puesto que, siendo tardía desde el punto de vista de la prevención ideal, el hecho de la existencia de ese tratamiento puede prevenir la instalación definitiva en la inadaptación de los individuos que atiende" (Villanueva, 1984, 46).

Aquí sería fundamental la intervención comunitaria de cara a una "reeducación" real y efectiva corrigiendo los nexos inadecuados y perturbadores entre el sujeto y su medio, enseñándole a utilizar de modo positivo los recursos de su ambiente, y dándole una oportunidad concreta de reinserción laboral y social.

Sólo será posible si la propia comunidad se embarca en la tarea y participa de una forma activa mediante actitudes positivas por parte de sus miembros hacia estos vecinos y amigos en proceso de reinserción, promoviendo la creación y la consecución de mecanismos adecuados de integración social (centros laborales, viviendas, etc.) y llevando a cabo un seguimiento efectivo coordinado por profesionales especializados, pero siempre protagonizado por los propios miembros de la comunidad.

"Los programas dirigidos a estas personas tratarán de responder a su demanda específica de servicios, que les permitan salir de los circuitos marginales en los que se mantienen las conductas inadaptadas. Estos programas, concebidos para actuar sobre la toxicomanía, la psicopatología, las necesidades materiales urgentes, podrán ser de régimen de atención ambulatoria, de tratamiento intermedio o de régimen sustitutorio o residencial. Las metodologías a aplicar tendrán en cuenta la pluralidad de profesionales necesarios para realizar el diagnóstico, el tratamiento y la inserción social, enfocados desde ópticas de interdisciplinariedad. Asimismo, tendrán en cuenta la infraestructura de servicios precisa, que son instituciones que constituyan una red sobre el territorio y que canalicen la pluralidad de respuestas necesarias, suficientes y adaptadas al tipo de demanda que presente el joven" (Villanueva, 1984, 46).

Como conclusión, algunas ideas fundamentales sobre la actuación preventiva desde el trabajo educativo y social, siguiendo a Villanueva (1984, 46-47):

La acción preventiva ha de mantenerse sobre tres ejes básicos:

a) *Un eje evolutivo*, con arreglo al cual es preciso tener en cuenta lo siguiente:

Que la inadaptación juvenil es un proceso. De aquí la importancia de actuar sobre las primeras etapas de la socialización. Por ello, la prevención de las inadaptaciones juveniles debe comenzarse por la atención integral de la infancia, y que invertir dinero y esfuerzos en ella es una forma de evitar posteriores conductas no deseadas.

Que teniendo en cuenta la edad, las respuestas deben estar adaptadas a ella.

Que debido a que los agentes de socialización son los padres, los maestros, los vecinos, etc., en las primeras edades y en la base de la acción preventiva, la acción va sobre ellos más que sobre los mismos chicos.

Que en la medida en que el menor se desarrolla, el punto de atención de la acción se desplaza del entorno al sujeto, aunque en ningún momento sea posible abandonar por completo una de las dos perspectivas.

b) *Un eje espacial o territorial, interpretado estructuralmente.*

Los fenómenos de inadaptación exigen que nos aproximemos a ellos de forma concreta, precisa, localizada. No es posible planificar generalmente acciones preventivas, porque la realidad es diferente en cada entorno.

Por ello, una exigencia inicial, es la de valorar la realidad atendiendo:

- al marco social donde se produce,
- a las razones por las que se produce, y, sobre todo,
- a cómo se mantiene.

Pero, además, el fenómeno de la inadaptación debe ser leído desde una perspectiva sistémica, considerándonos como una unidad de comunidad más, que se organiza estructuralmente con respecto a otras. Esta consideración es, precisamente, la que, al ser un hecho objetivo la presencia de niveles de interacción y permeabilidad con respecto a los otros grupos de cualquier estructura social, permite establecer una línea de trabajo comunitario que consiste, precisamente, en derivar esas relaciones hacia formas cualitativas mejores.

*c) Finalmente, un eje que podríamos llamar de regulación conscienciativa de la comunidad.*

Con ésto quiero decir que la comunidad ha de considerar que la inadaptación juvenil es una manifestación que en sí misma comporta estos mensajes:

- En primer lugar que es un fenómeno que puede cambiar, ser prevenido.
- En segundo lugar que es un fenómeno derivado de una patología social, y que no se debe a alteraciones estrictamente individuales de la personalidad.
  
- Que por ello, los miembros de la comunidad están implicados en el mantenimiento de esas formas inadaptadas. En consecuencia, las actitudes, las acciones de los vecinos, de las personas de un entorno dado, son la base de que el fenómeno de la inadaptación esté vivo y, en consecuencia, su cambio es condición indispensable para que también cambie la magnitud del problema mismo de la inadaptación.
  
- Finalmente, que esa posibilidad de prevenir la inadaptación, su naturaleza social y su directa vinculación con las actitudes de los propios miembros de la comunidad, obliga a reconocer que, antes de que sea legítima toda acción estrictamente represiva o de control social, es imprescindible agotar unas vías de actuación educativo-sociales. De no hacerlo así, "la justicia" será inevitablemente una palabra vacía de contenido para las personas que padecen la situación de inadaptación.

## G. Conclusiones finales

Los modelos no son buenos ni malos en términos absolutos, en este aspecto sólo podemos hablar de adecuación e inadecuación al objetivo. El problema de optar por uno u otro modelo estará en correspondencia al objetivo deseado.

Desde otro punto de vista, los modelos pueden ser cuestionados por el papel que juegan respecto al problema social o los problemas sociales que debemos encarar y en nuestro caso referidos a la inadaptación social.

El modelo eficientista es un modelo muy rápido de establecer, de utilizar para las situaciones de urgencia, etc. Es también fácil de establecer pues no requiere excesiva comprensión de la problemática compleja, ni de los efectos de la inadaptación, ni en la problemática de la articulación social. Ello lo ha hecho muy útil para colaborar con los departamentos judiciales u otros.

El modelo eficientista es un modelo débil en cuanto a la capacidad de producir cambios, tanto referidos al sujeto como en el medio del mismo, pues este no es su objetivo, ya que él se piensa como elemento alternativo a la deficiencia mediante el control, la segregación o la penalización.

El modelo eficientista tiene otro inconveniente, el de la salida. Es un problema saber cuándo el sujeto que pasa por sus servicios debe dejar de pertenecer a él. De hecho hemos visto como algunos sujetos se han quedado después como trabajadores de la misma institución. Al no haber garantías de producir efectos en el sujeto y en su medio, cuando el chico/a deja de usarlo puede encontrarse en una situación similar al momento de la entrada.

El modelo interpretativo es más pesado en los procesos de entrada que el modelo eficientista, eso lo hace más lento. Deben seguirse los procesos y los pasos necesariamente formalmente previstos antes de lo que será la implementación de la relación de trabajo. Hay que diagnosticar la situación problemática, posteriormente programar detalladamente la acción, etc. El modelo interpretativo, de acuerdo con su objetivo, es un modelo en que el tiempo de relación técnico y usuario se caracteriza por una gran sistematización y control de resultados. Quizá sea el modelo más potente, en cuanto a la relación entre el objetivo que se marca y los efectos conseguidos. El punto más débil del modelo tecnocrático está en la resolución, pues al haber centrado tanto su reflexión como su actuación en los efectos diagnosticados en los sujetos, ha olvidado o no puede atender, por fidelidad u coherencia al modelo, otro tipo de variables como son las reguladoras de los procesos sociales, con lo cual una vez el sujeto ha recibido el efecto beneficioso del tratamiento, cuando deja este de aplicarse, el medio social mismo puede producir una regresión hacia estados anteriores o debilitar los efectos terapéuticos establecidos. Una salida de esta situación es hacer que el sujeto no regrese a su medio, pero eso en lugar de resolver el problema crea nuevos, debido a los problemas de articulación que el nuevo medio social plantea al sujeto.

El modelo comunitario-crítico o participativo tiene su punto más débil en la entrada, pues si no consigue la implicación de los interesados en sus propias respuestas, todo lo que haga posteriormente no tendrá sentido. Una vez establecido correctamente el acuerdo, al realizarse simultáneamente el proceso con el sujeto y con su medio social, los efectos son muy seguros; pero para

ello tendrá que establecer mecanismos de apoyo exterior, si no quiere quedar atrapado en los nuevos procesos que cree poner en práctica. La ventaja del modelo participativo es que, al ponerse en movimiento genera por multiplicación de efectos, los mismos efectos que el grupo se está autoproductiendo. En este sentido podemos decir que es el modelo más resistente, en cuanto a la situación posterior de la intervención mediadora de los técnicos



**ABRIR CAPÍTULO TERCERO**

