

La organización escolar: ¿burocracia o comunidad? Reflexiones desde una mirada ética

CARMEN DÍAZ
BAZOK*

¿Qué es la escuela?, ¿qué caracteriza a la escuela?, ¿cómo es una «buena» escuela? Son preguntas que durante mucho tiempo se ha intentado responder desde diferentes disciplinas y perspectivas. Así nos encontramos con enfoques que han resaltado la estructura formal de la escuela analizándola como burocracias formales o entidades racionalmente articuladas al estilo de Weber (1968), como burocracias profesionales (Bonami 1996) o como «enabling burocracias» (Hoy y Sweetland 2001); o enfoques que la analizan desde la experiencia y las interacciones (Dubet y Martuccelli 1998, Derouet 1987). Otros la definen valiéndose de metáforas:¹ anarquías organizadas (Cohen, March y Olsen 1972; Weick 1982), sistemas de símbolos y códigos (Foucault 1976, Bernstein 1993), organismos sociales o «small society» (Waller 1961), sistemas de comportamientos (Bates y Murray 1981), artefactos culturales (Greenfield 1986), «moral orders» (Greenfield

1980), organizaciones inteligentes (Senge 1995, Santos Guerra 1994), institución híbrida (Hunter 1998), comunidades (Sergiovanni 1994, Strike 1999, Beck 1999), comunidades deliberativas (Strike 1999) o comunidades morales (Milley 2002).

Vemos que desde diferentes enfoques² se ha intentado caracterizar a la escuela como organización; sin embargo, la pregunta sobre *qué es la escuela* recobra actualidad, en especial hoy, en un mundo donde

* Departamento de Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú.

¹ Morgan (1998) utiliza la metáfora para ver y comprender a las organizaciones de un modo distinto. El empleo de la metáfora implica un «modo de pensar» y un «modo de ver» que traspasa el cómo comprendemos nuestro mundo en general. En su libro *Imágenes de la organización* presenta diferentes metáforas de esta: máquina, organismo, cerebro, cultura, sistemas políticos, cárceles psíquicas, cambio y transformación e instrumentos de dominación.

² En las investigaciones sobre las organizaciones escolares encontramos estudios que tienen una vertiente funcionalista, positivista o técnico-racionalista, y otros más bien interaccionistas o interpretativos.

emerge una serie de situaciones como la crisis de valoración, el auge tecnológico, la generalización del individualismo, la fragilidad de la democracia, la corrupción, el privilegio de la racionalidad económica, la violencia, la intolerancia, entre otros. Ello ha originado que experimentemos lo que algunos autores (Camps y otros 1992, Genard 1992, Cortina 1994, Larouche 1993, Fortin 1996, Guédez 2001, Etxeberria 2002) han calificado como «el retorno de la ética» para la reflexión de diversos ámbitos. Creemos que en la reflexión acerca de la escuela también se hace imprescindible esta perspectiva ética, desde la cual en este artículo se pretende analizar dos de los enfoques que se utilizan para definir a la organización escolar: la burocracia y la comunidad.

1. LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN BUROCRÁTICA³

Analizar la escuela como organización burocrática nos remite a los enfoques pioneros de la teoría de la organización: la teoría mecanicista o burocrática como modelo ideal y cerrado para la configuración de todas las instituciones en búsqueda de la eficacia (Frederick Winslow Taylor, 1856-1915; Henri Fayol, 1841-1925; y Max Weber, 1864-1920), la teoría de las relacio-

nes humanas que incluye el componente humano desde variables psicosociales y toma en cuenta la satisfacción de las necesidades de los miembros en la organización (Elton Mayo, 1880-1949, y su famoso experimento de 1927) y la teoría de la contingencia (Henry Mintzberg 1939), donde las características de las organizaciones se estructuran a partir de la influencia de las variables de contexto.

La mayor parte de las investigaciones que analizan las estructuras de las organizaciones se basa en el *enfoque funcionalista* que les atribuye una existencia objetiva y un carácter sistémico en el que sus elementos son ordenados y coherentes. Por lo tanto, cada elemento tiene un papel y una función específicos que cumplir para conservar y adaptarse al sistema. La organización como subsistema de la sociedad debe identificarse con los cuatro imperativos funcionales del sistema: adaptación, consecución de objetivos, integración y mantenimiento de pautas.

³ Actualmente algunos estudiosos de las organizaciones plantean que la vida organizacional está cambiando. Estamos transitando del tiempo de la «burocracia» a la post-burocracia, encontrándonos en este tránsito con *organizaciones híbridas* cuyos límites tienden a ser mucho más vagos e irregulares. Estos modelos híbridos toman las ventajas de la centralización y la coordinación derivadas de la jerarquía y las ventajas de las estructuras más descentralizadas (Lippens 2001, Schminke 2001, Meyer 2002).

El análisis de la escuela según el enfoque burocrático la plantea como un conjunto rígidamente constituido, con roles, normas y significados, que tiene vida propia y que cumple las funciones de socialización y selección social. La escuela es un espacio que debe estar presidido por la racionalidad y la eficiencia y donde el orden es natural a la organización.

No se puede negar que las acciones en la escuela se dan en el marco de una estructura organizativa que establece normas y procedimientos, les asigna roles a los sujetos, señala objetivos, tareas y funciones, fija líneas de autoridad, controla y evalúa. Es decir que, nos guste o no, las estructuras son inevitables en las organizaciones –y entre ellas las escuelas– para prevenir el caos y promover la eficacia y la eficiencia.

Sin embargo, las estructuras burocráticas han sido ponderadas y criticadas, y muchas veces satanizadas. Tyler (1996), Forquin (1997), Hoy y Sweetland (2001) recogen una serie de investigaciones realizadas en el mundo anglosajón sobre las organizaciones escolares como burocracias, basadas en datos descriptivos sobre cinco dimensiones primarias de las burocracias: especialización, centralización, formalización, normalización y configuración o forma de estructura de roles.

Las investigaciones que presentan Hoy y Sweetland (2001), por ejemplo, dan cuenta de las consecuencias positivas y negativas de las estructuras burocráticas de las escuelas. Así hay estudios que analizan el «lado oscuro» de la burocracia –criticado por alienar, producir rigidez, generar insatisfacciones, bloquear y distorsionar la comunicación, no dar lugar a innovaciones e inhibir la creatividad– otros, en cambio, se centran en su lado positivo: generar satisfacción, clarificar responsabilidades, disminuir el estrés, reducir el conflicto, propiciar la innovación, promover la efectividad y guiar el comportamiento, entre otras bondades. Con ello, se reconoce que la estructura burocrática por sí sola no es ni la «panacea» ni el «demonio» de las organizaciones y que el estudio de la organización escolar es mucho más complejo y problemático que sus estructuras.

En esta búsqueda por caracterizar a las escuelas burocráticas, Hanson encontró en 1976 «bastantes pruebas de burocracia en los procesos de organización y administración estructurados de forma racional y ejecutados de manera sistemática en la esfera de la influencia de los directores. Sin embargo, al lado de estas actividades, se producía una serie de *bolsas de autonomía* en torno al proceso

docente» (Tyler 1996: 55-56), lo cual resulta interesante para considerar el carácter poco rígido de las escuelas.

Así lo hizo ver Weick (1976), cuando presentó el modelo «loose-ly coupled system»⁴ para caracterizar a las organizaciones escolares, utiliza dicha metáfora en contraposición a la idea de considerar a la escuela como un sistema burocrático fuertemente acoplado, donde se espera que los elementos funcionen exactamente en la forma en que se predijo y para lo cual fueron diseñados. La teoría de Weick plantea que, aunque los diferentes componentes de la escuela están conectados y son interdependientes, el grado de relación es relativo porque cada uno de ellos mantiene cierta identidad y autonomía. Ello se ve claramente en la complejidad de la realidad escolar, que hace inviable la existencia de un modelo único de profesor y, por lo tanto, una caracterización real de sus actuaciones y de las necesidades profesionales. Por lo tanto, las aulas funcionan como espacios privados de ejercicio profesional donde el profesor actúa con un grado bastante alto de autonomía y sin interacción con las otras unidades.

Estos hallazgos hacen ver que la escuela es algo más que simples burocracias donde el aparato administrativo es «rígidamente ajusta-

do» y la docencia es «ajustada de manera flexible».

En esa línea se encuentra también el trabajo de Bonami (1996) quien, analiza la escuela belga a partir de la teoría propuesta por Mintzberg (1984). La considera una organización estable, compleja y autorregulada con una doble lógica: burocrática y profesional.

Bonami (1996) plantea que la escuela –al tener que cumplir con la misión que le confieren el Estado y la sociedad: socializar, instruir y formar a las jóvenes generaciones de tal manera que se forme al adulto, ciudadano y futuro trabajador– se inscribe en un contexto legislativo, con una serie de reglamentaciones y restricciones jurídicas, administrativas y financieras que al ser aplicadas mecánicamente le dan el aspecto de una organización impersonal y rígida. Como burocracia, la escuela tiene una fuerte especialización (por ciclos, niveles, asignaturas, etc.) y una fuerte estandarización de procedimientos (horarios, programas) y resultados.

⁴ Autores como Meyer (2002) y Boyd y Crowson (2002) señalan que en la última década se está regresando al «tight coupling» (burocracias más rígidas) en las organizaciones con nuevos conceptos: «new managerialism», «entrepreneurial management», «accountability», «standardization», «organizational effectiveness» que, como vemos, actualmente también se están considerando en el ámbito educativo y que pueden ser un retorno a los sistemas cerrados y controlados.

Sin embargo, la escuela no puede concebirse únicamente con la lógica burocrática, dado que en la tarea educativa es imposible controlar todos los procesos y los productos. El maestro, en última instancia, se encuentra solo ante sus alumnos, goza de autonomía en sus clases y toma una serie de decisiones en relación con el proceso educativo. Esto hace que sea casi imposible estandarizar sus tareas. Por lo tanto, Bonami (1996) propone considerarla también desde una lógica profesional. Como configuración profesional, la escuela tiene una fuerte estandarización de habilidades que se logra a partir de la selección previa de maestros.

Estos estudios nos dan cuenta de que la escuela no puede ser considerada una burocracia formal con una fuerte estandarización de funciones, sino que por su carácter profesional se encuentran rasgos de autonomía que la hacen más imprecisa y compleja.⁵ Y es en el reconocimiento de esa complejidad que se abren otras miradas y que ven a la escuela como organización.

La corriente de la organización escolar que busca comprender la escuela desde la lógica de las estructuras burocráticas: organización eficiente (producir el máximo de resultados con el mínimo de recursos, energía y tiempo), eficaz (alcanzar las metas o resultados pro-

puestos en la práctica educativa) y efectiva (responder a las exigencias y demandas de la sociedad) ha olvidado muchas veces la *dimensión ética* de la organización escolar.

Para Samier (2002) la ética ha estado excluida de los análisis de la organización, especialmente en la literatura norteamericana, debido a la preeminencia de la dicotomía política-administración y por el enfoque de la administración científica que redujo la ética a aspectos instrumentales. Además, por la idea de caracterizar a la gestión pública y las organizaciones públicas como moral y éticamente neutras. Por otro lado, las perspectivas positivistas relegaron el tema de la ética y de la moralidad a estereotipos, gustos o preferencias que no son tratados con argumentos científicos (Starrat 1991).

Si bien desde los años 70 y 80 del siglo XX, en los Estados Unidos y Europa empieza a «ponerse de moda» una corriente que plantea «la ética en las organizaciones» o

⁵ Cohen, March y Olsen (1972) introducen la metáfora «cubo de basura» o «anarquía organizada». Aquí las organizaciones se caracterizan por sus objetivos mal o débilmente definidos, la afiliación fluida y una tecnología poco clara. Estas tres características conectadas proporcionaron la base del modelo de «cubo de basura» en el que los problemas, las soluciones y la toma de decisiones están desconectados entre sí, aunque aparentemente pareciera que hay una alta organización: horarios establecidos, normas planteadas.

«business ethics», ello surge como prescripciones para hacer de las organizaciones entidades más rentables, y se llega a afirmar que la ética es rentable.⁶ Aparece el «capital ético» como un nuevo factor de los bienes intangibles de las organizaciones. Aquí la ética cumple un papel instrumental como un medio para lograr la eficiencia, la eficacia, la calidad o la excelencia y no como un fin de la organización en sí mismo.

Hoy es insuficiente –más aún en el análisis de la escuela– preocuparse por la búsqueda de la eficiencia o la eficacia de las organizaciones y también lo es preocuparse por la ética de un modo «instrumental» o «utilitarista». La escuela, al ser una organización educadora, tiene un fin ético, nunca neutro: toda tarea educativa está orientada en valores. El carácter de «educadora» es el que le imprime aquello que la hace «diferente» de otras organizaciones.

Si bien el tema ético ha estado siempre presente en la educación, en la especificidad de los estudios de la escuela como organización aún es muy poco lo que se ha escrito. Hemos encontrado a autores como Greenfield (1980, 1986), Strike (1999), Starrat (1991), Sergiovanni (1994), Milley (2002) y Samier (2002), quienes incluyen la dimensión ética en este sentido.

Para concluir, coincidimos con algunos autores ingleses como Ball (1989), Bottery (1993), Tyler (1996); franceses como Derouet (1987), Henriot-Van Zanten y Duru-Bellat (1990), Forquin (1997), Dubet y Martuccelli (1998) y Dupriez (1999); y españoles como Santos Guerra (1994) y Bardisa (1997), entre otros, quienes critican el hecho de que la escuela sea analizada desde un esquema conceptual derivado de estudios de fábricas o burocracias formales. Muchos investigadores que han buscado comprender la escuela como organización, copian los modelos de análisis de otras organizaciones, pero sin tener en cuenta la naturaleza, identidad y peculiaridad de la escuela como institución educativa y, por tanto, como organización educadora y con un fuerte compromiso ético. Esa transposición de un modelo de análisis de organización ha impedido comprender la realidad de la escuela en sí misma.

Las investigaciones que se llevan al cabo sobre la organización escolar enfrentan el reto de buscar otras formas de comprender a la organización escolar desde su

⁶ L'éthique est devenue une «affaire» à la mode, voire même une «bonne affaire». La ética se está convirtiendo en un factor de «performance» donde se afirma que «good ethics make goods business» (Fortin 1996). En esta línea Guédez (2001) señala que todas las conductas éticas son lucrativas.

carácter cultural, político y ético, y no solo desde su estructura (tendencia que ha primado en el análisis de la escuela como burocracia). La búsqueda por comprender la complejidad de la organización escolar, condujo a la perspectiva de la escuela como «comunidad».

2. LA ESCUELA COMO COMUNIDAD

La investigación empírica de Waller (1961) acerca de la escuela, realizada en 1920, se considera la primera investigación desarrollada desde un enfoque interaccionista y que introduce la idea de escuela como comunidad.⁷ Waller plantea que el mundo de la escuela es un mundo social lleno de significaciones, una unidad donde interactúan personalidades y que se nutre de la comunidad. Define a la escuela como una institución. Su visión es que la escuela no es solo una organización formal sino una «small society»: «Those human beings who live together in the school; though deeply severed in one sense, nevertheless spin a tangled web of interrelationships, that web and the people in it make up the social world of school. [...] It is a world compact with meaning» (Waller 1961: V).

Su estudio se centra en el análisis de la vida cotidiana de la escuela: las interacciones sociales que se

desarrollan, las ceremonias, los juegos, los códigos morales, las tradiciones, las leyes, los conflictos entre profesores y alumnos, las relaciones que tiene con la comunidad.

Waller plantea las siguientes características de la escuela:

- Tiene una población definida.
- Tiene una estructura determinada por las interacciones sociales e influenciada por los procesos de interacción.
- Representa un «compact network» de relaciones sociales.
- Tiene un fuerte sentimiento de pertenencia («we-feeling»).
- Tiene una cultura propia.

Estas características de la escuela como «small society» introducen la idea de comunidad en la segunda década del siglo pasado.

Sergiovanni (1994) es uno de los autores que propone cambiar la metáfora de la escuela como organización por la de escuela como comunidad: «changing the metaphor for the school from organization to community changes what is true about how schools should be organized and run, what motivates teachers and students, and what leadership is and how it should be

⁷ Este es un estudio que los investigadores sobre organización escolar consideran pionero en el tratamiento más interpretativo de la escuela.

practiced» (217). Sergiovanni construye dicha metáfora valiéndose del concepto de comunidad (*gemeinschaft*) propuesto por Tönnies (1855-1936).⁸

La imagen de comunidad significa que la interacción y las relaciones humanas presentes en ella tienen una *significación moral*, y no solo contractual. Existe en las comunidades lo que Durkheim llama «solidaridad mecánica», es decir, unanimidad emocional y cognitiva. Los miembros se sienten pertenecientes a un grupo social en el que se originan relaciones afectivas fuertes, se producen y comparten valores y se participa de la vida democrática. La comunidad hace referencia a un sistema de valores compartidos en los cuales se justifican las normas y principios morales.

A partir del cambio de metáfora de la escuela como comunidad, Sergiovanni (1994) plantea una mirada diferente a las estructuras (menos burocráticas), las relaciones (ya no basadas en contratos formales), los roles, la autoridad, las normas, el poder (ya no basados en la jerarquía), los sistemas de supervisión y el control (no externos), entre otros, al interior de la escuela. Así la metáfora de la escuela como comunidad aparece como uno de los argumentos postulados por los enfoques antiburocráticos.

En los estudios acerca de la es-

cuela como comunidad Sergiovanni (1994) y Strike (1999, 2000) señalan que tiene estos rasgos:

- Las comunidades están unidas por valores compartidos.
- Las comunidades son entidades relacionadas con conceptos tales como membresía, sentido de pertenencia, lealtad, compromiso e identificación.
- Las comunidades comparten una misma tradición, historia, cultura e identidad. Se crea un sentido de «nosotros».
- Las comunidades tienen aspectos familiares y de cuidado (lazos emocionales y morales).
- En las comunidades las personas interactúan en múltiples contextos.
- Las comunidades son más informales que burocráticas en su funcionamiento.
- La pertenencia a una comunidad es central para la adquisición de normas morales.

⁸ Tönnies en su clásico libro *Comunidad y sociedad*, escrito en 1887, diferencia ambos conceptos. Entiende comunidad como la forma de socialización en la cual los sujetos, en razón de un origen común, de una proximidad geográfica o de la defensa de valores idénticos alcanzan un grado de acuerdo tácito de aprobación entre los unos y los otros. Tönnies identifica tres tipos de comunidad: por parentesco, por compartir el mismo lugar y por compartir concepciones de ser y hacer, metas comunes y valores. Estos tres tipos unen a las personas creando un sentimiento de pertenencia y de identidad.

En la concepción de escuela como comunidad aparece fuertemente la idea de los valores compartidos, aspecto que —como señalamos antes— se hallaba relegado del análisis de la escuela como burocracia.

En las comunidades educativas los valores tienen dos propiedades: generan una «concepción compartida» de los fines de una «buena educación» y se traducen en «proyectos comunes» donde todos trabajan en equipo y cooperan en el logro de los fines propuestos. Esos valores prescriben lo que es «bueno» y lo que es la «vida buena». Vemos así que la escuela como «comunidad» define los valores que comparte y que son los que van a orientar las acciones que se realizan en la institución.

Sin embargo, esta concepción de escuela como comunidad es cuestionada desde las premisas de un mundo liberal.⁹ Strike (1999) —desde el punto de vista de las sociedades democráticas liberales— plantea un dilema al entender la escuela como comunidad, dado que existe una tensión entre la necesidad de compartir valores básicos (que él llama «constitutive values»), que son los que van a constituir el sentido de «comunidad», y las premisas del liberalismo que enfatizan más bien la inclusión, la tolerancia, la autonomía,

la libertad para que cada persona tenga su propia visión de lo «bueno» y la neutralidad entre diferentes visiones de la «vida buena». En este sentido, la escuela como comunidad es inclusiva en sí misma, pero excluyente para quienes no comparten sus valores. Aquí se presenta una imagen de la escuela comunidad cerrada, no inclusiva y organizada alrededor de los valores compartidos a su interior.

Si es así, surgen algunas preguntas: ¿se puede hablar de la escuela como «comunidad» en una sociedad liberal?; ¿la escuela pública en una sociedad liberal puede ser «comunidad»?;¹⁰ ¿el sistema educativo debe orientarse hacia la «escuela única» o hacia la diversidad de «escuelas» autónomas?; ¿cómo puede articular hoy la escuela el desarrollo de la autonomía, la pluralidad y la tolerancia (valores de las democracias liberales) y el desarrollo de los valores de la comunidad y la tradición?

⁹ Este debate se inscribe en el debate liberalismo-comunitarismo iniciado en el mundo anglosajón. El comunitarismo surge como una concepción alternativa a las ideas extremas del mundo liberal y moderno.

¹⁰ Al respecto Strike (1999) señala que la escuela pública para que sea «comunidad» debe estar conformada a la vez por valores compartidos y por la idea de inclusión liberal, lo cual parece difícil. Para el autor o bien se privatiza todas las escuelas para que sean comunidades o bien se acepta que la escuela pública no puede ser «comunidad».

Por tanto, la inclusión de la dimensión ética en la organización escolar no termina con concebir a la escuela como comunidad; nos lleva más bien a otro plano de discusión problemático: ¿desde qué valores o desde qué orientación ética se construye la organización escolar? Y en este debate encontramos a quienes defienden una escuela liberal o a quienes defienden una escuela comunidad.

Si bien este artículo no intenta aportar al debate liberalismo-comunitarismo, el cual corresponde al ámbito de la filosofía política, sí nos interesa reconocer que la educación y la escuela no son ajenas a él, y que ambas posturas pueden imprimir una determinada forma de construir y entender la organización escolar.

Antes de presentar algunas ideas de la escuela organizada desde la ética comunitaria y desde la ética liberal, recogeremos muy brevemente ciertas cuestiones clave de este debate. Creemos que el siguiente planteamiento de Cortina (2001) expresa muy bien el debate liberalismo-comunitarismo: si la pregunta ética para Aristóteles era: ¿qué *virtudes morales* hemos de practicar para lograr una vida feliz, tanto individual como comunitariamente?, en la modernidad en cambio la pregunta ética es: ¿qué *deberes morales básicos* deberían regir la vida de los

hombres para que sea posible una convivencia justa, en paz y en libertad, dado el pluralismo existente en cuanto a los modos de ser feliz?

El *comunitarismo* prescribe lo que es «bueno» y lo que es la «vida buena», el «bien común», frente al cual los individuos se «someten» y ceden una cuota de su libertad en bien de la colectividad. El sujeto es un sujeto situado en una comunidad a la que pertenece y donde se siente partícipe de los valores de la vida comunitaria. La comunidad se inspira en el sentimiento subjetivo de copertenencia. En este sentido, el sujeto participa de los mismos valores de su comunidad o grupo de pertenencia, y son esos los valores que prevalecen sobre los valores individuales. Los hombres participantes del grupo entienden que la finalidad de su acción viene definida por la necesidad de garantizar la propia existencia del grupo como valor absoluto. Surge así el sentido de compromiso mutuo que solo puede darse a través de «yo vinculado» que comparten un fuerte sentido de comunidad.

En cambio, las premisas del *liberalismo* priorizan «lo justo» sobre «lo bueno». Se valora la inclusión, la tolerancia, la pluralidad de valores, la neutralidad entre diferentes visiones de la «vida buena» y la libertad para que cada persona tenga su propia visión de lo «bueno» y que

pueda optar por los valores que guiarán su vida. Es por la pluralidad de valores defendidos por el liberalismo que se hace necesaria la justicia como un modo de dar iguales oportunidades para que todos de forma equitativa puedan planear autónomamente sus vidas. El liberalismo tiene dos principios básicos: la autonomía de la persona y la característica inalienable de los derechos individuales. Incluso se plantea la primacía de los derechos individuales sobre el bien común: los derechos de las personas no pueden ser sacrificados por el logro de otros bienes o metas. La primacía de los derechos individuales conduce naturalmente a considerar a la tolerancia como valor absoluto.

Vemos así que mientras que la ética comunitaria, de orientación teleológica, se preocupa por los valores y las finalidades que orientan el desarrollo de la felicidad, la «vida buena» y la «virtud»,¹¹ la ética liberal como teoría deontológica da prioridad a lo justo sobre lo bueno y se orienta a los derechos individuales y a los valores de la justicia, la libertad y la tolerancia.

Estas dos posiciones, una orientada a la configuración de un proyecto común compartido y asumido por todos de la vida «buena», y la otra orientada a la pluralidad de proyectos asumidos autónomamente por cada individuo en el marco de

su libertad, nos puede revelar dos maneras de construir la organización escolar. La escuela debería preguntarse si su misión es definir y promover las virtudes declaradas por la comunidad en la que está inserta, o bien crear las condiciones —en igualdad para todos— para que cada uno se desarrolle autónomamente en un marco de pluralidad de valores. Las respuestas a estas preguntas, pensamos, tienen su implicancia en la política educativa, en la concepción de currículo y en las formas cómo se estructura la organización escolar, es decir, como una escuela liberal o como una escuela comunidad.

Desde el liberalismo se plantea que la escuela debe proveer el marco en el cual las personas se forjen, alcanzando progresivamente, conforme maduren, una condición de *autonomía* para recrearse como seres humanos. Los valores centrales para esta concepción son la autonomía, la libertad y la responsabilidad personales.

La escuela liberal no comparte un proyecto educativo común sobre la «buena educación» y la «vida buena».¹² La discusión sobre estos

¹¹ La virtud es la disposición adquirida a hacer el bien. Estas virtudes se forman en comunidad, con otros comprometidos en un proyecto común de vivir la «vida buena».

¹² Aunque se reconoce que estas escuelas también cuentan con proyectos educativos, sus

temas no es algo que le compete a la escuela, es un asunto privado que compete a la familia o a la Iglesia. En su extremo está la idea de la «escuela pública y laica», escuela que no interviene en la educación moral ni religiosa de los alumnos en el marco de la libertad y el pluralismo. En este sentido, la escuela liberal es neutra con relación a la «vida buena». Strike (2000) considera que es una escuela instrumental, pues brinda los instrumentos (recursos y espacio) que sirven a las diversas visiones de la vida buena, en el marco de la pluralidad de valores, para que sean los alumnos quienes –en nombre de su autonomía– decidan aquellos que regirán sus vidas.

La escuela se basa en relaciones contractuales, lo que significa que se presenta como una asociación de individuos, producto de un acuerdo negociado y donde cada uno es libre o no de pertenecer a ella. Los profesores son vistos como proveedores, y los alumnos y padres de familia como consumidores.

Para los comunitaristas, en cambio, la escuela debe plantear un conjunto de ideas sobre el «bien» y, ante todo, sobre el bien colectivo. En este sentido, la escuela comparte un proyecto común de la «vida buena», el cual es aceptado y asumido por todos sus miembros. La escuela comunidad comparte

los valores tradicionales de la comunidad expresados explícitamente en su proyecto educativo y vivido en la escuela. En estas escuelas existen las «figuras clave» (directivos o profesores) que se constituyen en sujetos ejemplares de los valores, de la «vida buena», de las virtudes y de los compromisos de la tradición. Las relaciones entre los miembros no son contractuales, son principalmente de cuidado, amor y afecto. En la escuela comunidad se presenta un sentimiento de pertenencia y de identidad de los miembros por los valores de la comunidad.

Si bien el análisis que hemos realizado hasta ahora nos plantea una dicotomía –sin ánimos de polarizar– entre la escuela liberal y la escuela comunidad, existen otras posturas que intentan matizar ambas.

Autores como Gutmann (1993) y Strike (2000) sugieren dejar de lado la dicotomía planteada y construyen una tercera metáfora de la escuela como *comunidad democrática deliberativa*, en la que se busca combinar la libertad y la virtud. En este caso no se corre el riesgo de que las libertades se sacrifiquen por las virtudes de la comunidad, o que a nombre de la libertad se renuncie a las virtudes esenciales de la

objetivos y metas no están articulados con una concepción de lo «bueno».

comunidad. Las escuelas se convierten en espacios de discusión donde las decisiones son consensuales por la discusión del mejor argumento. Estas escuelas enfatizan la participación en la toma de decisiones de todos los miembros de la comunidad educativa, quienes se presentan en situación de igualdad para llegar a consensos sobre los valores. Esta escuela no es neutra porque trata de enseñar virtudes democráticas como la veracidad, la no violencia, la tolerancia religiosa, el respeto mutuo por las diferencias razonables de opinión y de participar en los acuerdos. Son comunidades cuyos miembros comparten los valores de la democracia liberal.

Para que las escuelas se conviertan en comunidades deliberativas se necesita desburocratizar y descentralizar las decisiones. En este sentido, todas las decisiones son consensuadas mediante la discusión del mejor argumento¹³ y con la participación de todos los miembros de la comunidad: profesores, padres, alumnos y miembros del contexto local, que se presentan en situación de igualdad.¹⁴ En este caso, las relaciones entre los miembros de la comunidad deberán estar caracterizadas por la igualdad, la autonomía, la reciprocidad y el respeto por la construcción del consenso racional.

Todo lo presentado hasta el momento nos permite reconocer que la organización escolar es mucho más compleja que una burocracia o una comunidad, y que detrás de estos dos términos hay posturas éticas por explorar. Consideramos que incluir la dimensión ética en el estudio de las organizaciones escolares nos puede proporcionar otra mirada para comprender su complejidad en tanto organización educadora. En especial, en pleno siglo XXI donde las demandas a la escuela y, específicamente, las demandas éticas son otras.

La escuela se mueve en un *continuum* de exigencias: por un lado, conservar los valores de la tradición de una comunidad a través de la transmisión de sus valores; por otro, responder al mundo liberal, plural y diverso que somos, donde el respeto a la diversidad se hace indispensable. Estas exigencias implican no solo que la escuela vuelva a preguntarse acerca de por qué y para qué educar –y, con ello, plantear unos nuevos fines que debe atender– sino una nueva manera de comprender y construir la organización escolar.

¹³ Aquí recoge los aportes de J. Habermas sobre la ética discursiva.

¹⁴ En estas comunidades educativas los maestros no son entendidos como «profesionales expertos», ni los padres como «clientes».

BIBLIOGRAFÍA

BALL, S. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, 1989.

BARDISA RUIZ, T. «Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 15, setiembre-diciembre, 1997. Biblioteca Digital de la Organización de Estados Iberoamericanos. <<http://www.campusoei.org/oeivirt/rie15a01.htm>>.

BATES F. L. Y V. K. MURRAY. «L'école, système de comportement». En A. Beaudot (coord.). *Sociologie de l'école; pour un analyse de l'établissement scolaire*. París: Dunod, 1981, pp. 52-67.

BECK, U. *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI, 1999.

BERNSTEIN, B. «La estructura del discurso pedagógico». En *Clases, códigos y control*, vol. IV. Madrid: Morata, 1993.

BONAMI, M. «Logiques organisationnelles de l'école, changement et innovation». En M. Bonami y M. Garrant (eds.). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Emergence et implantation du changement*. Bruxelles: De Boeck Université, 1996, pp. 185-216.

BOTTERY, M. *The ethics of educational management*. Nueva York: Cassell Educational Ltd., 1993.

BOYD, W. L. Y R. L. CROWSON. «The quest for a new hierarchy in edu-

cation: from loose coupling back to tight?». En *Journal of Educational Administration*, n.º 6, vol. 40, October 2002, pp. 521-533.

CAMPS, V., O. GUARIGLIA Y F. SALMERÓN (eds.) *Concepciones de la ética*. Madrid: Trotta, 1992.

COHEN, M., J. MARCH, J. Y J. OLSEN. «A garbage can model of organization choice». En *Administrative Science Quarterly*, n.º 1, vol. 17, 1972, pp. 1-25.

CORTINA, A. *Ética de la empresa. Claves para una nueva cultura empresarial*. Madrid: Trotta, 1994.

– *Alianza y contrato: política, ética y religión*. Madrid: Trotta, 2001.

DEROUET, J. L. «Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique». *Revue Française de pédagogie*, n.º 78, 1987, pp. 86-108.

DUBET, F. Y D. MARTUCELLI. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires : Losada, 1998.

DUPRIEZ, V. «Que peut révéler l'analyse des établissements scolaires?». *Pédagogies*, n.º 13, 1999. Revue du Département des Sciences de l'Éducation de l'Université de Louvain.

ETXEBERRIA, X. *Ética de las profesiones*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2002.

FORQUIN, J.-C. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Bruxelles: De Boeck Université, 1997.

- FORTIN, E. L. «Santo Tomás de Aquino». En Leo Strauss y Joseph Cropsey (comps.). *Historia de la filosofía política*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996, pp. 243-267.
- FOUCAULT, M. «La voluntad de saber». En *Historia de la sexualidad*. Madrid: Siglo XXI, 1976.
- GENARD, J.-L. *Sociologie de l'éthique*. Paris: L' Harmattan, 1992.
- GREENFIELD, T. «The man who comes back through the door in the wall: discovering the truth, discovering self, discovering organizations». *Educational Administration Quarterly*, n.º 3, vol. 16, 1980, pp. 26-59.
- «Theory about organization: a new perspective and its implications for schools». En T. Bush y otros. *Approaches to school management*. London: Harper & Row, 1986.
- GUÉDEZ, V. *La ética gerencial. Instrumentos estratégicos que faciliten decisiones correctas*. Caracas: Planeta Venezolana, 2001.
- GUTMANN, A. «Educación no democrática». En N. Rosenblum (dir.). *El liberalismo y la vida moral*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1993, pp. 81-98.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. Y M. DURU-BELLAT. «Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe». En *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches*. Paris: L' Harmattan, 1990.
- HOY, W. Y S. SWEETLAND. «Designing better schools: the meaning and measure of enabling school structures». *Educational Administration Quarterly*, n.º 3, vol. 37, 2001, pp. 296-321.
- HUNTER, I. *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Madrid: Pomares, 1998.
- LAROCHE, J.-M. «Des sciences morales à une éthique des sciences de la morale et de l'éthique: le cas de la sociologie de l'éthique». *Ethica*, n.º 2, vol. 5, 1993, pp. 9-29.
- LIPPENS, R. «Organizational moralities and social transition: toward a conceptualization of organizational regulation in a transitional age». *Journal of business ethics*, n.º 33, 2001, pp. 211-223.
- MAYO, E. *Problemas humanos de la civilización industrial*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1972.
- MEYER, H.-D. «From "loose coupling" to "tight management". Making sense of the changing landscape in management and organization theory». *Journal of Educational and Administration*, n.º 6, vol. 40, 2002, pp. 515-520.
- MILLEY, P. «Imagining good organizations. Moral orders or moral communities?». *Educational Management and Administration*, n.º 1, vol. 30, 2002, pp. 47-64.

- MINTZBERG, H. *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel, 1984.
- MORGAN, G. *Imágenes de la organización*. México: Alfaomega Grupo Editor-Rama, 1998.
- SAMIER, E. «Managerial rationalisation and the ethical disenchantment of education. A Weberian perspective on moral theory in modern educational organisations». *Journal of Educational Administration*, n.º 6, vol. 40, 2002, pp. 589-603.
- SANTOS GUERRA, M.A. *Entre bastidores. El lado oscuro de la organización escolar*. Málaga: Aljibe, 1994.
- SCHMINKE, M. «Considering the business in business ethics: an exploratory study of the influence of organizational size and structure on individual ethical predispositions». *Journal of Business Ethics*, n.º 30, 2001, pp. 375-390.
- SENGE, P. *La quinta disciplina: las organizaciones que aprenden*. McGraw Hill, 1995.
- SERGIOVANNI, T. «Organizations or communities? Changing the metaphor, changes the theory». *Educational Administration Quarterly*, n.º 2, vol. 30, 1994, pp. 214-226.
- STARRAT, R. «Building an ethical school: a theory for practice in educational leadership». *Educational Administration Quarterly*, n.º 2, vol. 27, 1991, pp. 185-202.
- STRIKE, K. «Can schools be communities? The tension between shared values and inclusion». *Educational Administration Quarterly*, n.º 1, vol. 35, 1999, pp. 46-70.
- «Schools as communities: four metaphors, three models, and a dilemma or two». *Journal of Philosophie of Education*, n.º 4, vol. 34, 2000, pp. 617-641.
- «Toward a liberal conception of school communities. Community and the autonomy argument». *Theory and Research in Education*, n.º 2, vol. 1, 2003, pp. 171-193.
- TONNIES, F. *Communauté et société. Catégories fondamentales de la sociologie pure*. Trad. de J. Leif. París: Retz-CEPL, 1977.
- TYLER, W. *Organización escolar: una perspectiva sociológica*. Reimpresión de la 2.ª edición. Madrid: Morata, 1996.
- WALLER, W. *The sociology of teaching*. Nueva York: Russell and Russell, 1961.
- WEBER, M. *El político y el científico*. Madrid: Alianza Editorial, 1968.
- WEICK, K. *Psicología social del proceso de organización*. México D.F.: Fondo Educativo Interamericano, 1982.
- «Educational organizations as loosely coupled systems». *Administrative Science Quarterly*, n.º 21. Cornell University, Ithaca, NY, 1976.