

## Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento, para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le dé crédito al trabajo de grado y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

**BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA**  
UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
Chía - Cundinamarca



El presente formulario debe ser diligenciado en su totalidad como constancia de entrega del documento para ingreso al Repositorio Digital (Dspace).

<b>TITULO</b>	Perspectivas teóricas de aproximación a la organización y estructura de la institución educativa		
<b>SUBTITULO</b>			
<b>AUTOR(ES)</b> Apellidos, Nombres (Completos) del autor(es) del trabajo	Claudia Helena Forero Forero		
<b>PALABRAS CLAVE</b> (Mínimo 3 y máximo 6)	Institución educativa		Perspectivas disciplinares
	Organización educativa		Enfoques
	Estructura		Posturas
<b>RESUMEN DEL CONTENIDO</b> (Mínimo 80 máximo 120 palabras)	<p>Se propone un marco analítico que caracteriza y distingue las diferentes aproximaciones o perspectivas teóricas que se han planteado para estudiar la organización y estructura de las instituciones educativas, así como los enfoques al interior de cada perspectiva.</p> <p>En la perspectiva de la sociología de la organización escolar, se visualiza la institución educativa como organización, en la cual se identifican tres enfoques: organización formal, articulación de modo impreciso y orden interactivo. La finalidad es perspectiva es descriptiva y utiliza principalmente modos inductivos, generativos, constructivos y objetivos.</p> <p>En la perspectiva de la administración educativa, se estudia la organización de la institución educativa, en la cual se plantearon tres enfoques: empresa educativa, organización humana bajo el enfoque antropológico y calidad escolar. Por su parte, esta perspectiva, se orienta hacia la prescripción, mediante la deducción, verificación, enumeración y objetividad.</p>		

Autorizo (amos) a la Biblioteca Octavio Arizmendi Posada de la Universidad de La Sabana, para que con fines académicos, los usuarios puedan consultar el contenido de este documento en las plataformas virtuales de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

**PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE APROXIMACIÓN  
A LA ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA  
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

**Dra. Marina Camargo Abello**

**Claudia Helena Forero Forero**

**Universidad de La Sabana  
Facultad de Educación  
Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas  
Chía, 2012**

**PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE APROXIMACIÓN  
A LA ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA  
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

**Eje de profundización: Clima y Cultura Institucional**

**Dra. Marina Camargo Abello, Asesora  
Doctora en Ciencias Sociales, Universidad de Manizales - CINDE**

**Claudia Helena Forero Forero, Investigadora  
Abogada, Universidad de La Sabana**

**Universidad de La Sabana  
Facultad de Educación  
Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas  
Chía, 2012**

## CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>11</b>
<b>1.1.- ORIGEN DEL PROBLEMA.....</b>	<b>11</b>
<b>1.2.- ANTECEDENTES DEL PROBLEMA .....</b>	<b>12</b>
<b>1.3.- DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA .....</b>	<b>16</b>
<b>1.4.- PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>22</b>
<b>1.5.- ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>22</b>
<b>1.6.- OBJETIVOS .....</b>	<b>24</b>
1.6.1.- Objetivo general.....	24
1.6.2.- Objetivos específicos .....	24
<b>1.7.- JUSTIFICACIÓN.....</b>	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>28</b>
<b>2.1.- LA COMPRENSIÓN SOBRE INSTITUCIÓN EDUCATIVA.....</b>	<b>28</b>
4.1.1.- El concepto de institución en lo educativo .....	29
4.1.2.- El concepto de organización en lo educativo.....	31
4.1.3.- Lo que es la Institución Educativa o Escuela .....	33
4.1.4.- El punto de vista de la organización y la estructura .....	35
<b>2.2.- ESPECIFICACIÓN DE LOS SABERES .....</b>	<b>36</b>
<b>2.3.- MODOS SUPOSICIONALES EN LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>40</b>
<b>CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA .....</b>	<b>43</b>
<b>3.1.- ENFOQUE.....</b>	<b>43</b>

<b>3.2.- TIPO DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>44</b>
<b>3.3.- CATEGORÍAS DE ANÁLISIS .....</b>	<b>46</b>
<b>3.4.- INSTRUMENTOS .....</b>	<b>47</b>
3.4.1.- Resumen analítico en educación (RAE) .....	47
3.4.2.- Ficha de Análisis Conceptual (FAC) .....	48
<b>3.5.- POBLACIÓN Y MUESTRA .....</b>	<b>49</b>
<b>3.6.- ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN .....</b>	<b>50</b>
<b>3.7.- PROCESO DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE RESULTADOS .....</b>	<b>51</b>
 <b>CAPÍTULO 4. HALLAZGOS .....</b>	 <b>58</b>
 <b>4.1.- LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN: PERSPECTIVA SOCIOLOGÍA DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.....</b>	 <b>59</b>
4.1.1.- La Institución Educativa bajo el enfoque de organización formal .....	63
4.1.2.- La Institución Educativa bajo el enfoque de articulación de modo impreciso .....	72
4.1.3.- La Institución Educativa bajo el enfoque del orden interactivo .....	74
4.1.4.- Conclusiones particulares .....	77
 <b>4.2.- LA ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA: PERSPECTIVA DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA.....</b>	 <b>78</b>
4.2.1.- La Institución Educativa bajo en enfoque de empresa educativa .....	80
4.2.2.- La Institución Educativa como organización humana bajo el enfoque antropológico.....	85
4.2.3.- La Institución Educativa bajo el enfoque de calidad escolar.....	88
4.2.4.- Conclusiones particulares .....	93
 <b>4.3.- OTRAS PERSPECTIVAS .....</b>	 <b>95</b>
4.3.1.- La escuela como vida social: Perspectiva sociológica de la vida escolar cotidiana .....	95
4.3.2.- La Institución Educativa como sistema político: la perspectiva micropolítica .....	98
4.3.3.- Conclusiones particulares .....	100

<b>CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>101</b>
<b>5.1.- CONCLUSIONES .....</b>	<b>101</b>
5.1.1.- Sobre las perspectivas y enfoques .....	101
5.1.2.- Sobre los aportes del estudio .....	102
<b>5.2.- RECOMENDACIONES .....</b>	<b>103</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>104</b>

**LISTA DE TABLAS**

Tabla 1. Teorías según Sáenz Barrio <i>et al.</i>	13
Tabla 2. Posturas según García Requena	13
Tabla 3. Modelos según Muñoz y Román	14
Tabla 4. Posturas según Carda y Larrosa	15
Tabla 5. Enfoques según Brígido	16
Tabla 6. RAE	47
Tabla 7. FAC	48



## INTRODUCCIÓN

La Institución Educativa puede ser hoy día objeto de atención o de conocimiento de variadas disciplinas, y no solo de las ciencias de la educación, ya que la asumen o tratan como objeto también las ciencias administrativas, las reflexiones sociológicas, los asuntos de políticas públicas, etc. Esto ha generado una **dificultad conceptual del objeto**, a tal punto que pretender entenderla, explicarla o definirla, implica necesariamente ubicarse dentro de un aparato teórico y epistemológico específico, que permita diferenciar y separar los análisis, según perspectivas diversas.

Sumado a esta multiplicidad de abordajes está el hecho de la comprensión de lo que es la Institución Educativa, y la posible diferenciación que podría llegar a tener este término con otros como Organización Educativa, Organización Escolar, Escuela, Institución Escolar u Organización Escolar. Esta misma distinción, quizá variaría dependiendo del aparato epistemológico del que se parta. De otro lado, está el constante deseo de la literatura de diferenciar las instituciones u organizaciones educativas, según su nivel de formación o según si corresponden a educación formal o no formal, lo que hace difícil aproximarse conceptual y teóricamente a la realidad que se pretende aquí estudiar de modo general y no diferenciado. Esto es lo que lleva a Tyler (1991, p.14) a afirmar que **las escuelas son entidades sociales particularmente difíciles de analizar**.

Dentro de las complejidades de abordaje también se evidencian algunos aspectos que parecieran comunes o que pueden converger desde perspectivas científicas o disciplinares diferentes. Esta diversidad —de convergencias y divergencias— es lo que hoy nos permite hablar de interdisciplinariedad, puesto que a pesar de las diferencias y distinciones epistemológicas, las realidades son solo unas, pero vistas desde diversos lentes, que en ocasiones pueden mostrar lo mismo, aunque cada lente intente reivindicar que ello es solo suyo. De este modo, la

interdisciplinariedad supondría una forma de integración en la que finalmente no se reconocerían estas diferencias pues las perspectivas diversas serían capaces de ir más allá de lo que cada una reivindica para generar algo nuevo, algo que supera las partes y su mera suma.

Esto justifica intentar una aproximación teórica a la realidad “Institución Educativa”, con el fin de buscar una sistematización de los diversos análisis que sobre ella se han hecho, lo cual no implica una pretensión de ordenación mediante la sola separación o diferenciación, sino también el reconocimiento de puntos comunes y quizá de identidades y, muy posiblemente, el acercamiento a un abordaje interdisciplinario. Tampoco implica un contar o juntar lo que ya está escrito sino un esfuerzo de descripción, análisis, e interpretación, para lo cual será necesario determinar unos criterios de configuración de perspectivas y enfoques<sup>1</sup> de estudio y análisis de la Institución Educativa, tal y como se presentan a lo largo del marco teórico, con los cuales se logren establecer los asuntos diferenciales y los puntos comunes, que constituyen el paso previo de la comprensión holística pretendida.

Adicionalmente, la Institución Educativa es una realidad compuesta por múltiples elementos, que difícilmente pueden estudiarse todos de forma conjunta, por ello, un modo de iniciar tal análisis desde perspectivas y enfoques diferentes, puede necesitar de la escogencia de algunos de sus elementos. Así, en este estudio el elemento a revisar y analizar es el específico a su estructura y organización. Aunque pareciera limitado el estudio de este único elemento, se verá la diversidad de posturas y posiciones que existen sobre este solo aspecto de la Institución Educativa.

---

<sup>1</sup> Con el término “perspectiva” se hará referencia a la postura que se desarrolla desde un punto de vista disciplinar, y “enfoque” se entiende como el punto de vista específico al interior de una perspectiva. Otros términos como “punto de vista”, “visión”, “postura”, “óptica”, “posición”, etc., se usarán en sentido genérico para denominar un tratamiento específico del objeto, del que aún no se han distinguido su “perspectiva” y su “enfoque”.

De este modo, se intenta presentar un marco analítico que caracterice y distinga las diferentes aproximaciones o perspectivas teóricas que se han planteado para estudiar la organización y la estructura de las Instituciones Educativas, así como los enfoques al interior de cada una de tales perspectivas, a través de cinco (5) capítulos.

El primero de ellos, corresponde al planteamiento del problema de investigación, mostrando las dificultades de organización del conocimiento sobre esta realidad, a partir de algunas propuestas de clasificación o agrupación de perspectivas teóricas de la Institución Educativa. Este capítulo presenta de manera global cuatro (4) grandes problemas en este tipo de análisis: a) el uso indistinto que se da a los términos institución y organización en lo referente a lo que es la escuela; b) que los estudios sobre la Institución Educativa presentan en su mayoría aproximaciones a su naturaleza desde las teorías organizaciones generales, sin construir teorías a partir de lo específico de esta organización; c) que algunas clasificaciones de posturas son presentadas como colchas de retazos, con presencia desordenada de elementos, posturas y enfoques; y d) que no es posible hacer una única y total clasificación de los modelos teóricos sobre la Institución Educativa, abarcando todos sus elementos constitutivos y a la vez, todas y cada una de las posibles perspectivas y enfoques.

Junto a estas problemáticas, se plantea el objetivo de este estudio, su justificación y su alcance.

En el capítulo segundo se presenta el marco teórico del que se parte para esta indagación, para el cual se distinguen tres (3) marcos referenciales teóricos, así: a) lo que se comprenderá en el estudio por Institución Educativa, y su diferencia y relación con Organización Educativa y Escuela; b) lo que implica la especificación de saberes, con el fin de establecer lo que será una perspectiva y un enfoque; y c) lo que son los modos suposicionales en la investigación, como elementos adicionales que puedan diferenciar de modo más preciso las perspectivas y los enfoques.

El capítulo tercero está dedicado a la metodología para el adelantamiento de este trabajo. En primer lugar se expone la ruta pretendida en el momento de la construcción del anteproyecto, para luego incluir la explicación paso a paso, de la ruta efectivamente llevada a cabo.

Los hallazgos y el efectivo planteamiento del marco analítico se presenta en el capítulo cuarto de este documento. Este capítulo está construido a partir de la distinción, en primer lugar, de perspectivas disciplinares, para luego, respecto a cada una, plantear las distinciones por enfoques dentro de las perspectivas. Se plantean en definitiva dos (2) perspectivas y cada una de ellas con tres (3) enfoques.

Finalmente las conclusiones se plasman en el último y quinto capítulo, donde se recoge el resumen de las distinciones y similitudes entre perspectivas y enfoques y hacen algunas recomendaciones para posteriores estudios.

## CAPÍTULO 1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

### 1.1.- ORIGEN DEL PROBLEMA

La Institución Educativa es una realidad sobre la que han girado siempre múltiples discursos, sin embargo en su tratamiento ha predominado la perspectiva disciplinar, es decir, los análisis se han circunscrito a una única postura y aún más, dentro de ella, usualmente al desarrollo en uno de sus enfoques. Por ejemplo, Tyler (1991) se detiene en ella, desde una perspectiva sociológica, y dentro de tal, busca rescatar un “enfoque sustancial y teórico del análisis institucional” (p. 13), aunque para ello, hace una interesante recopilación de diversas posiciones del estudio sociológico de la Institución Educativa. Igualmente, Sandoval Estupiñán (2008) analiza la Institución Educativa, pero en su caso, desde una perspectiva administrativa, propone un enfoque antropológico y lleva a cabo una amplia revisión histórica de otros enfoques de la misma perspectiva.

De otro lado, también aparece la Institución Educativa como objeto secundario de estudio. Así sucede, por ejemplo, cuando se plantean sus retos en el mundo globalizado de hoy haciendo referencia a lo que en ella se debe producir (Fernández Enguita *et al.*, 2005); o cuando se le otorga la función de hacer transferencia del conocimiento, como un quehacer que le corresponde (Varela, 2000); o cuando se analiza la violencia que se produce al interior suyo y por ende sus causas y efectos (Gómez Nashiki, 2006); o cuando se habla de su cambio centrando el análisis en la preparación de los profesores para un futuro de ella (Molina Ruiz, 1996).

Otros más, se orientan hacia visiones específicas, por ejemplo las organizacionales de la Institución Educativa, y cuando intentan presentar los distintos modelos o posturas, terminan por hacer un listado de modelos organizacionales generales, no específicamente escolares, en los que además se mezclan de modo inexacto visiones escolares a partir de diversas categorías: organizacionales,

culturales, pedagógicas, etc., como lo hacen por ejemplo Muñoz Sedano y Román Pérez (1989).

Pues bien, la Institución Educativa puede constituirse en un objeto de estudio (sea secundario en unos casos, o primario y disciplinar en otros) de gran interés para variadas disciplinas, por lo que su conceptualización necesariamente variará dada la perspectiva desde la cual se aborde. La sociología, la pedagogía, la administración han demostrado su interés en este objeto y le han dedicado estudios, cada uno con pretensiones diferentes: unos quieren describir la institución o a sus integrantes y sus relaciones, otros indicar cómo debe ser en cuanto a su organización se refiere, otros orientar a los encargados de ella para el logro de ciertos objetivos políticamente pretendidos, y quizás otros más indicar cómo estas estructuras pueden desarrollarse según parámetros pedagógicos definidos y deseados, etc.

Sin embargo, para efectos de un planteamiento teórico sobre la Institución Educativa se evidencia la falta de estudios sistémicos que den cuenta de las diversas facetas que este objeto puede llegar a tener, a partir de una distinción clara de posibles categorías, puesto que hasta ahora parece que los estudios sobre la Institución Educativa al estar orientados desde una perspectiva disciplinar y a su vez a partir de determinado enfoque dentro de ella, dan origen a estudios fragmentados y a menudo parciales de esta rica realidad que es educativa, social, organizacional, política, etc.

## **1.2.- ANTECEDENTES DEL PROBLEMA**

Existen variados ejemplos de clasificaciones o relaciones sobre aproximaciones teóricas a la Institución Educativa, lo cual pareciera suficiente como para pretender un marco analítico más, sin embargo, estos planteamientos podrían ser cuestionados en cuanto a su forma de presentación, de análisis y de síntesis. Los siguientes son algunos de ellos, presentados de modo puramente ejemplificante y no exhaustivo.

Según Sáenz Barrio *et al.* (1985, p.21) una posible clasificación de las teorías de la organización, aplicable a las Instituciones Educativas es la que hizo Tausky en 1970, según la cual, hay 3 enfoques principales, que se sustentan en teorías, así:

*Tabla 1. Teorías según Sáenz Barrio et al.*

	TEORÍAS	CONTRIBUYENTES
PRESCRIPTIVAS	1. Clásica a. Fisiología y organización del trabajo. b. Estructura de la organización.	Frederick W. Taylor Frank B. Gilbert Henry L. Gantt Max Weber Henry Fayol Lyndall F. Urwick
MIXTAS	2. Relaciones humanas	Elton Mayo Rensis Lickert Chris Argyris
DESCRIPTIVAS	3. Estructuralismo	Amitai Etzioni Robert Dubin Wilbert E. Moore

Esta clasificación respecto a teorías de la organización, parte de la distinción entre los fines prescriptivos y descriptivos. Los autores presentan y explican estas teorías en 5 páginas, refiriéndose a teorías organizativas, sin distinciones de tipo de organización, por lo que realmente no descienden a una clasificación de enfoques sobre Instituciones Educativas.

Por su parte, García Requena (1997, p. 31) presenta una clasificación de las teorías de organización escolar del siguiente modo:

*Tabla 2. Posturas según García Requena*

TEORÍAS	POSTURAS
Teorías existenciales	Ausencia de organización escolar. Organización escolar a ultranza. Organización flexible.
Teorías clásicas	Teoría de la organización fisiológica. Teoría de la departamentalización. Teoría recopiladora.
Nuevas teorías	El modelo de Elton Mayo. El modelo Zelznick. El modelo Gouldner.

	Teoría cultural o interpretativa. Teoría crítica o política.
--	---

La autora presenta las explicaciones sobre estas teorías en 4 páginas, haciendo alusión explícita a la escuela solo respecto a las teorías existenciales, y reflejando el aspecto organizacional de forma general sin hacer referencia a la organización educativa en las teorías clásicas y nuevas teorías.

Muñoz Sedano y Román Pérez (1989) cuyo texto se orienta específicamente a tratar los modelos de organización escolar, hacen la siguiente clasificación:

*Tabla 3. Modelos según Muñoz y Román*

MODELOS	ALGUNAS POSTURAS Y AUTORES
Modelos productivos de organización. La escuela como empresa.	Taylor. Fayol. Los neoclásicos. La escuela como empresa educativa.
Modelos humanistas de organización. La escuela como comunidad educativa.	Mayo. Movimiento de Relaciones Humanas. La organización informal. Argyris. Modelos humanistas de organización escolar (John Dewey).
Modelos burocráticos y estructurales de organización. La burocracia escolar	Weber. Merton. Selznick. Gouldner. Etzioni. La visión burocrática y estructural en organización escolar.
Los modelos políticos de organización. La escuela, el poder y la libertad.	Morgan. Alinsky. Pfeffer. Caplow. Ritti y Funkhouser. Bowles y Gitis. La escuela, arena de lucha entre el poder y la libertad (Neill, Ferrer Guardia, Freinet).
Los modelos culturales de organización. La cultura escolar.	La cultura Z de Ouchi. Garmendia. Tylor, E.B. La escuela y la cultura (Paulo Freire).
Los modelos sistémicos de organización. La escuela como sistema.	Teoría general de sistemas. Bertalanffy.



	Wiener. Katz y Kahn. La organización escolar desde el paradigma crítico.
--	---

Muñoz Sedano y Román Pérez (1989) hacen la clasificación anterior, partiendo de las principales visiones organizacionales, planteando cada modelo en un capítulo del libro, dedicando un 80% del capítulo a la descripción teórica y enunciación de autores desde la teoría organizacional, principalmente empresarial. El 20% restante de cada capítulo hace una referencia a la expresión del modelo en lo escolar, reflejando (solo en algunos casos) posturas de autor, y en otros, manifestando los posibles modos de desarrollo en una organización de tipo escolar.

Carda Ros y Larrosa Martínez (2007) presentan un desglose de 6 perspectivas de organización escolar así:

*Tabla 4. Posturas según Carda y Larrosa*

POSTURAS
Perspectiva racional – tecnológica.
Perspectiva de los recursos humanos.
Perspectiva interpretativa – simbólica.
Perspectiva socio – crítica.
Perspectiva de eficacia y mejora.
Otros modelos emergentes.

Esta clasificación parte de las explicaciones teóricas y de autor de posturas generales de organización. Para cada postura organizacional escolar, hallan los elementos principales a partir de las siguientes categorías: características generales, concepto de realidad, sistema relacional, concepción del conflicto, innovación, técnicas, aprendizaje, director, puntos positivos, puntos débiles. En este caso, no desarrollan teorías organizacionales escolares, sino que solo a partir de lo empresarial e industrial caracterizan cómo se implementan al interior de una organización específicamente escolar.

Por su parte, Brígido (2009) en el capítulo V denominado “Sociología de la

Escuela” en su obra sobre sociología de la educación, presenta las visiones sociológicas de la escuela, a partir de las teorías sociológicas de la organización, organizando las posturas del siguiente modo:

*Tabla 5. Enfoques según Brígido*

ENFOQUES	TEORÍAS
Enfoques racionales o científicos.	Teoría clásica de la organización (Burocracia, organización científica del trabajo, relaciones humanas). Administración científica. Sistemas sociales.
Enfoques políticos	Teoría de la aceptación (“compliance”). Teoría del intercambio (“Exchange”). “Micropolítica” de la escuela.
Enfoques fenomenológicos	Anarquías organizadas. Sistemas débilmente acoplados.

La clasificación que Brígido (2009) hace de los enfoques, tiene como eje los enfoques sociológicos sobre la organización, según su propia explicación (p.176) presentado dentro de ello, posturas de orden organizacional, junto a análisis micropolíticos y a posturas de tipo administrativo.

Todas estas muestras de posibles clasificaciones de posturas ante lo que es la Institución Educativa, revela dos situaciones. En primer lugar, la diversidad de posibles clasificaciones o relaciones de posturas; y en segundo lugar, que la Institución Educativa —tal como afirma Tyler (1991, p. 14)— es una entidad social particularmente difícil de analizar.

### **1.3.- DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA**

Puede evidenciarse a partir de las clasificaciones presentadas atrás, varias dificultades en relación con el interés específico en comprender de modo sistemático las diferentes aproximaciones que se han planteado para estudiar lo que son las Instituciones Educativas.

Una primera dificultad, aunque previa al asunto de las clasificaciones de las perspectivas teóricas sobre organización y estructura de la Institución Educativa, es la comprensión y uso del término mismo “institución educativa”, pues se observa que la misma literatura académica, usa indistintamente para referirse a ella, otros términos como “organización educativa”, “organización escolar”, “institución escolar” o “escuela” como si fueran sinónimos o se aplicaran a la misma realidad objetiva.

Un ejemplo de ello, es lo que manifiesta Sandoval Estupiñán (2008), cuando de modo expreso acepta la sinonimia entre tales términos, y su significado escolar así:

existen varias denominaciones para referirse al lugar o contexto donde se educa, donde se lleva a cabo la acción educativa o la formación de las personas, donde se realiza el proceso de enseñanza y aprendizaje: escuela, universidad, institución educativa, institución de educación superior, organización escolar, centro educativo, colegio. (p.121).

Junto a esta aparente sinonimia, también se da la situación de la comprensión de la institución educativa como organización escolar, es decir, reduciendo el primer término a la comprensión del segundo, cuando desde la sociología general este par de conceptos —institución y organización— son diferenciables. Este es el caso de Münch *et al.* (2010) quienes haciendo uso del término “institución educativa” para el título de su obra y para nombrar algunos de sus apartes, dicen por ejemplo:

2.3.- Importancia de las Instituciones Educativas. La escuela es un centro de generación de conocimientos y formación de personas. Las instituciones educativas son indispensables para el desarrollo económico y social de un país, puesto que en las escuelas se forma y prepara a las personas de la cuales depende la vida de una nación. (p.34)

Esta comprensión de institución educativa es bastante común, tal como puede verse en los siguientes aportes, por ejemplo:

El profesor Muñoz Padilla (2011) de la Universidad de Huelva, define la institución educativa como “cualquier centro organizado con la finalidad de formar, de manera global o más específica, a las personas de distintas edades que acuden a él: escuelas, institutos de bachillerato, centros de formación profesional, centros especiales, universidades”.

Igualmente, y aun cuando no se ofrezca una definición precisa, la construcción de política educativa en Colombia, también ha usado el término “institución educativa” bajo la comprensión de organización escolar cuando se hacen las siguientes declaraciones en el Documento CONPES 3674 de 2010 sobre Lineamientos de Política para el Fortalecimiento del Sistema de Formación de Capital Humano:

Asimismo, se pretende aumentar la disponibilidad de información pertinente sobre el desempeño en el mercado laboral de los graduados de la educación superior, universitaria, técnica y tecnológica, como factor clave para los diferentes actores: i) los estudiantes, decisores en el momento de su ingreso al sistema; ii) el sector productivo, demandante de mano de obra; iii) *las instituciones educativas, oferentes de programas de formación* y iv) el gobierno nacional quien define las políticas en esta materia. (p.52). (cursivas fuera del texto original).

En relación con las dificultades sobre las clasificaciones de las perspectivas teóricas de aproximación a las instituciones educativas, la primera dificultad que se hace visible, es que la mayoría de los estudios que se han realizado con tal pretensión sistemática, en realidad se quedan en la descripción de teorías que explican las organizaciones, pero que no descienden de modo específico y especial en las Instituciones Educativas. Dice Allison (1983) al respecto:

La búsqueda de conocimiento acerca de la escuela, en consecuencia, se ha trasladado a la búsqueda de imágenes válidas de ella. Actualmente, la literatura de administración educativa contiene pocas de estas imágenes. Por el contrario, los textos y revistas ofrecen gran variedad de imágenes sobre organizaciones, cada una de las cuales pretende iluminar o explicar algunos

aspectos de la naturaleza de la escuela.

Esta situación ha dado como resultado el supuesto de que las escuelas deben estudiarse como organizaciones. Por si misma esta aproximación no es necesariamente objetable. La escuela puede ciertamente ser aceptada como un miembro más de los fenómenos sociales conocidos como organizaciones formales (...). La aproximación establecida por la administración educativa, sin embargo, ha empujado la idea hacia extremos poco razonables (...). Un ejemplo más específico puede ser tomado del texto de Carver y Sergiovannis, *Organizations and Human Behavior: Focus on Schools*. Alguien anotó, que este es uno de los pocos textos en la literatura disciplinar que pretende encargarse específicamente de la escuela (...) El libro tiene 4 partes: una trata, como se puede anticipar, de la naturaleza y uso de la teoría; dos acerca del comportamiento humano; y una, que pretende dedicarse a las escuelas. En esta última sección, solo 1 de 9 artículos realmente trata de la naturaleza de la escuela, y subraya los impedimentos para la innovación que pueden esperarse en cualquier modelo burocrático<sup>2</sup> (p. 13).

Esto mismo puede observarse en algunos de los ejemplos planteados en los antecedentes del problema. En el texto de Sáenz Barrio (1985) las posturas presentadas se limitan a las organizacionales generales, sin siquiera hacer referencia alguna al modo en que podrían desarrollarse en la escuela. Igual, respecto al texto de Carda Ros y Larrosa Martínez (2007) en el que se explica la Institución Educativa a partir de las miradas teóricas organizacionales, y donde el análisis sobre lo escolar es mínimo comparado con lo organizacional general, a pesar del nombre del texto: La organización del centro escolar.

Una segunda dificultad que con frecuencia se muestra en este tipo de clasificaciones de posturas sobre comprensiones de la Institución Educativa es la presencia de diversos elementos, presentados sin categorizar, diferenciar o sistematizar. Allison (1983) también lo explica así:

Antes que presentar una imagen coherente de la escuela, estos estudios muestran, a modo de colcha de retazos, cantidades de imágenes, modelos, conceptos y visiones desagregadas, muchas de las cuales descienden

---

<sup>2</sup> Traducción libre.

directamente de estudios de fenómenos no sociales. La única coherencia en esta mezcolanza conceptual está dada por el marco Parsoniano desde el cual se cuelgan las diversas imágenes, marco que por si mismo pretende presentar un modelo universal de análisis funcional de todas las organizaciones formales<sup>3</sup> (p.14).

Un ejemplo de esta situación es la que presenta el texto de Muñoz y Román (1989, ps. 79 y ss), en el cual, expone una segunda visión bajo el nombre de “Los modelos humanistas de organización: La escuela comunidad educativa”. Los autores, para explicar esta visión, parten inicialmente del movimiento empresarial de las relaciones humanas con Mayo, para llegar a su concreción en la escuela en dos posturas: escuela democrática de Dewey y educación personalizada según García Hoz. Sea lo primero advertir, que el modelo humanista presentado en segundo lugar, está precedido por el modelo productivo de organización según el cual se ve a la escuela como una empresa con modelos teóricos organizacionales como los de Taylor y Fayol, por lo que no habría razones claras para separar, en un análisis escolar, las posturas de Taylor, de Fayol y de Mayo, en la medida en que las tres son principalmente empresariales, respecto a la escuela. En segundo lugar, el enfoque de educación personalizada desarrollado en el texto a través de las explicaciones de García Hoz, no corresponden propiamente a formas de organización escolar, sino a un modelo pedagógico, por lo que no habría correspondencia analítica al presentar este desarrollo pedagógico como modelo de organización escolar.

Lo mismo ocurre con el texto de Brígido (2009, p.176) en el cual bajo la pretensión y el nombre explícito de “teorías sociológicas de la organización”, incluye no solo las teorías organizacionales desde la sociología, sino las micropolíticas que no explican la organización en si misma sino las relaciones de poder y lucha en ellas y algunas administrativas, de tipo prescriptivo orientadas a la mejor forma de organizar una institución, en este caso, una escolar.

---

<sup>3</sup> Traducción libre.

Una tercera dificultad, es la imposibilidad real de emprender una sola clasificación de aproximaciones sobre la Institución Educativa, que englobe todos los elementos que la constituyen, abarcando además de cada uno de ellos, todas las perspectivas y enfoques. De este modo, aunque los ejemplos presentados atrás se orientan todos hacia los modelos organizacionales de los centros escolares, unas posturas se han centrado en la organización y estructura propiamente dicha, otras, en la vida cotidiana con sus luchas de poder; y quizá otras, en los fines de la escuela. Por ejemplo, esto ocurre con el texto de Muñoz y Román (1989), en el cual, los modelos productivos de organización, son análisis de la organización y estructura; por su parte los modelos políticos de organización, lo son de la vida escolar y las luchas de poder, más no de la organización en sí misma; y finalmente, los modelos culturales de organización se presentan como análisis de los fines de la escuela: transmisora de cultura, reproductora de cultura, cultura de la libertad, lo que no se corresponde tampoco con organización y estructura.

Por ello, una revisión analítica de la Institución Educativa, sería el inicio de una comprensión más sistemática y hasta holística de ella, en la medida en que se identifiquen los principales elementos susceptibles de análisis y que cuenten con posturas disciplinares diversas y enfoques teóricos variados. En la medida en que se avance en estudios de este tipo, por elementos o fragmentos, pero desde varias perspectivas disciplinares, podrá luego llegarse a alguna síntesis que permita la comprensión más amplia de esta rica realidad.

Aunque ya se han planteado unas posibles “enumeraciones de visiones sobre la Institución Educativa”, quizá algunas de ellas hagan parte de una misma perspectiva disciplinar y por ende constituyan entonces más bien enfoques y no perspectivas. Pero para ello, sería necesario determinar unos criterios de configuración de las perspectivas y los enfoques, que permitan establecer los asuntos diferenciales entre uno y otro, y a la vez los puntos de encuentro, toda vez que hay que reconocer que las visiones sobre una realidad, aunque partan de posiciones y consideraciones

diferentes, se encontrarán en algún momento.

De esta manera, el punto clave de esta indagación está en establecer los primeros esbozos para encontrar aquello en lo que es posible delimitar fronteras entre una perspectiva y otra, pero sin olvidar todos aquellos puntos de contacto, confluencia o quizá de alimentación entre ellas, teniendo en cuenta las diferencias que surgen al interior de las perspectivas entre lo que podría denominarse distintos enfoques.

#### **1.4.- PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

A partir de los planteamientos anteriores, las preguntas de investigación que orientan el presente estudio son las siguientes:

¿Cuáles son las principales perspectivas teóricas que se han planteado para estudiar y analizar la organización y estructura de las instituciones educativas? ¿Qué saberes son los que han dado el sustento epistemológico a tales perspectivas? ¿Cuáles han sido los principales enfoques o posturas al interior de cada perspectiva? ¿Qué factores son los diferenciales y los comunes entre tales perspectivas y enfoques?

Estas preguntas pueden reunirse en la siguiente: ¿Cuáles son las principales características y distinciones de las diferentes aproximaciones o perspectivas teóricas que se han planteado para estudiar y analizar la organización y estructura de las Instituciones Educativas, así como sus enfoques al interior de cada perspectiva?

#### **1.5.- ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN**

Tal como aparece en la pregunta de investigación, el presente estudio es de tipo teórico a partir de una revisión de la literatura existente sobre la Institución Educativa como objeto principal de estudio, delimitado en lo que ella es en cuanto organización



y estructura. Un estudio teórico implica acceder a la literatura existente sobre instituciones educativas desde la perspectiva en que la han abordado los distintos teóricos de las ciencias sociales, y luego, a partir de su lectura, construir categorías de análisis e interpretaciones orientadas a organizar de nuevas maneras ese conocimiento producido hasta el momento.

La literatura a revisar no tendrá delimitación temporal dado el carácter de estudio teórico de los enfoques sobre la Institución Educativa en cuanto organización y estructura. Lo dicho significa que no será el tiempo el que determine la inclusión o no de un determinado documento o texto que trate el tema de las instituciones educativas. Tampoco interesa específicamente el autor o su postura, ya que este puede ser un clásico o un autor contemporáneo, pues es su aporte a la explicación de la organización y estructura de la institución educativa lo que vale la pena tener en cuenta como parte de la masa documental que se conforme.

Igualmente, no se determinarán límites espaciales de la misma documentación, pues la producción de los autores a consultar puede provenir de muy diversos países; sin embargo, se privilegiarán los textos escritos en idioma español e inglés, o traducidos a estas dos lenguas.

Vale la pena aclarar que así no se pretenda un estudio exhaustivo de todos los autores que trabajen el tema de la estructura y organización de las instituciones educativas, la revisión bibliográfica sí pretende abarcar con suficiencia y profundidad las perspectivas y enfoques existentes hasta el momento, con el fin de clarificar sus orígenes, naturaleza y características. Por ello, la búsqueda se centrará principalmente en aquellos autores que ya han recogido o recopilado a otros autores, pues estas síntesis plantean organizaciones del conocimiento que es importante revisar a través del análisis que se propone.

## **1.6.- OBJETIVOS**

### **1.6.1.- Objetivo general.** El objetivo general es el siguiente:

Elaborar un marco analítico que caracterice y distinga las diferentes aproximaciones o perspectivas teóricas que se han planteado para estudiar la organización y estructura de las Instituciones Educativas, así como los enfoques al interior de cada perspectiva.

### **1.6.2.- Objetivos específicos.** Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Reconocer los conceptos eje que se constituyen en configuradores de las perspectivas, estudiarlos, analizarlos y justificarlos desde cada una de las perspectivas identificadas.
2. Identificar los supuestos teóricos y saberes que le han dado el sustento epistemológico a tales perspectivas.
3. Catalogar las diferentes perspectivas bajo las cuales se han estudiado las Instituciones Educativas, así como de los enfoques que puedan existir al interior de las mismas.
4. Descubrir las principales diferencias y similitudes entre las perspectivas y enfoques identificados.

## **1.7.- JUSTIFICACIÓN**

El trabajo de investigación sobre las perspectivas de estudio de la organización y estructura de la Institución Educativa se justifica por la importancia tanto práctica como especulativa de la investigación teórica sobre el tema y por su aporte a la investigación interdisciplinaria.

Así como se anunció antes, la Institución Educativa no es un objeto de estudio escaso ni mucho menos ignorado, sino lo contrario, es recurrente hallarlo, tanto como objeto principal como secundario, en muy diversas disciplinas. Por ello, este estudio teórico es provechoso en la medida en que no hay una sistematización del conocimiento que sobre el abordaje de la estructura y organización de estas instituciones se ha producido, sistematización que evidencie perspectivas y enfoques, y que dé cuenta en una mayor extensión de la riqueza de este objeto.

Como estado del arte que es esta indagación, su justificación inmediata se halla en el plano teórico y luego sí, de modo mediato, en el práctico. Desde lo teórico, esta indagación se dirigirá, a partir de las comprensiones y construcciones de orden abstracto, una vez ordenadas y diferenciadas, a orientar la investigación futura mediante una nueva comprensión global de fenómenos sociales complejos como la estructura y organización de la Institución Educativa, los cuales necesariamente exigen un diálogo de saberes y un trabajo interpretativo. De este modo, el presente trabajo, como estado del arte, halla una razón de ser y sentido teórico en lo siguiente:

La posibilidad de reconstrucción del conocimiento implica «pasar de la fragmentación a la pluralidad de puntos de vista o de perspectivas con que se puede abocar un problema». Es decir, no se trata de un esfuerzo inútil de búsqueda de homogenización de su producción como por sus bases epistemológicas y filosóficas, (sic) [sino que] es de naturaleza heterogénea. Se trata por el contrario de reconocer la pluralidad de puntos de vista que sobre un área del saber se han desarrollado. En este sentido la investigación documental «identifica, en primera instancia, las proposiciones y reconstruye la trama o tejido que es posible articular como discurso implícito sobre la temática de estudio... se trata de poner de manifiesto una comprensión... que está ciertamente dispersa y fragmentada, obscurecida y oculta, entre los discursos históricamente consolidados» (Cifuentes, Osorio y Morales, 1993, p. 2)

A esta exigencia de sistematización teórica sobre la organización y estructura de la Institución Educativa, se suma la importancia social que esta realidad tiene y al

tiempo la complejidad que subyace a la misma. Tal complejidad, viene hoy día amparada por la necesidad de un tratamiento interdisciplinario, pues solo desde la interdisciplinariedad (en sentido amplio) es posible intentar la comprensión de realidades tan ricas y diversas, que interesan o han sido ámbito de estudio de variadas disciplinas. Así como lo manifiesta Arana (2001), solo es posible la “utópica” interdisciplinariedad en la medida en que se lleven a cabo prácticas investigativas que rompan los particularismos de las disciplinas y se abran a otras de ellas, prácticas entre las que anotan las siguientes, las cuales son también pretensiones implícitas a esta investigación:

- ...
4. Confección de "estados de la cuestión" para cada campo donde, sin entrar en detalles enojosos, se muestre cuáles son los grandes problemas abordados por la investigación, los puntos donde se ha alcanzado consenso, las conclusiones que se consideran firmes, los puntos donde los progresos son más claros y los que presentan dificultades y estancamientos, los enigmas más recalcitrantes, las dificultades que se oponen a su resolución y las conjeturas sobre las soluciones más prometedoras.
  5. Confección de "desiderata" en los que se enumeren las contribuciones relevantes que, a juicio de los investigadores más cabales, podrían ser aportadas a la disciplina en cuestión desde las otras disciplinas y perspectivas epistémicas.
  6. Esfuerzo de teorización para mostrar por qué son insuficientes, simplistas o desenfocadas —en el caso de que lo sean— las sugerencias que se formulan desde fuera de la disciplina para contribuir a su desarrollo, en términos y desde los puntos de vista de los proponentes, y no desde los términos y puntos de vista de los beneficiarios. Esta cláusula sirve como salvaguarda para evitar que el desarme lingüístico y metodológico aliente el intrusismo de los ignorantes.
  7. Realización de esbozos de articulaciones globales del saber, superando el particularismo de limitar la discusión interdisciplinar a los intereses de la disciplina de la que se parte.

La interdisciplinariedad, así como lo afirma Tamayo y Tamayo (2003), contraria al estudio meramente disciplinar que reduce y fragmenta, “incorpora los resultados de las diversas disciplinas, tomándolos de los diversos esquemas conceptuales de análisis, sometiéndolos a comparación y enjuiciamiento y, finalmente, integrándolas” (p. 67).

Ahora bien, en cuanto al aporte práctico que es secundario al teórico y seguramente evidenciable en futuras investigaciones, la comprensión teórica que aquí logre darse de las distintas categorías, problemas, circunstancias y hechos que terminan diferenciando las distintas perspectivas de estudio de ellas, servirá de referente para “propuestas de intervención sobre la realidad” (Cifuentes *et al.*, 1993, p. 7), por ejemplo, al evidenciar qué perspectivas de análisis serían las más adecuadas para las diversas necesidades de tales instituciones. Así, ante problemáticas o necesidades particulares y determinadas, a partir de esta sistematización, podrá optarse por una perspectiva disciplinar específica, o por una combinación de ellas, además, con una evidencia previa de posibles enfoques que produzcan orientaciones concretas o quizá también sesgos.

De este modo, la Institución Educativa requiere de una revisión sistemática del conocimiento disciplinar producido sobre ella, no para su sola ordenación, sino también para la aportación interdisciplinar al conocimiento e intervención de esta realidad rica y compleja.

## **CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO**

Partiendo de la comprensión del marco teórico, según Tamayo y Tamayo (2003), como un conjunto de elementos teóricos y conceptuales que permiten la construcción de un sistema ordenado y coherente de proposiciones para el abordaje de un objeto problemático, es fundamental para esta investigación teórica de corte interdisciplinar establecer un marco de referencia que sirva para ordenar e interpretar la información, así como, tal como lo reconoce Hernández Sampieri *et al.* (2010), para identificar las variables que requieren ser observadas, resolver el modo de analizar los datos, explicar diferencias y similitudes entre los resultados y posteriormente construir teoría y explicaciones.

Para esto, se plantean tres marcos referenciales teóricos a partir de los cuales se analizará la información y se construirán las explicaciones: la primera, sobre la comprensión que aquí se tendrá sobre lo que es la Institución Educativa y la relación entre institución y organización en lo escolar, la segunda referente a la especificación de los saberes y la tercera, relativa a las dimensiones de conceptualización de los supuestos en la investigación.

### **2.1.- LA COMPRENSIÓN SOBRE INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

Recogiendo de nuevo el objeto de estudio aquí delimitado como “institución educativa”, se observa que la misma literatura académica, usa indistintamente para referirse a ella, otros términos como “organización educativa”, “organización escolar”, “institución escolar” o “escuela” como si fueran sinónimos o se aplicaran a la misma realidad objetiva.

Una comprensión extendida de Institución Educativa es aquella que parte de la identificación entre institución y establecimiento, tal como es definido el término “institución” por la Real Academia Española, cuando en primer lugar anota:

“establecimiento o fundación de algo”. De acuerdo con esto, podría comprenderse a la Institución Educativa como a la Escuela que define Tyler en los siguientes términos: “entidad administrativa local que se ocupa de la instrucción del joven cara a cara y que, normalmente tiene una sola sede” (p.18). Pues bien, esta comprensión es la que se dará aquí al término “institución educativa” y es por tanto la que guiará no solo la construcción del proyecto, sino la búsqueda y análisis bibliográfico.

Ahora bien, aunque esta comprensión parece ser bastante extendida (tal como se mostró también el aparte de problema), y en ella se usan términos de modo indistinto, es cierto que una mirada estricta a cada uno de los vocablos que se han indicado atrás como aparentemente sinónimos de “institución educativa”, mostrará que en realidad cada uno corresponde a realidades diferentes aunque muy relacionadas. Esta precisión analítica permite no solo hacer claridades conceptuales, sino que circunscribe de manera más precisa los ámbitos de perspectivas disciplinares y de enfoques, lo cual es finalmente, lo que se pretende con esta indagación. Sin embargo, es preciso indicar, que se usará el término “institución educativa” del modo definido por Tyler (1991, p.18), a pesar de las precisiones que aquí se hacen.

**4.1.1.- El concepto de institución en lo educativo.** El concepto de institución es central para las ciencias sociales, pero al mismo tiempo, dentro de ellas, podrían eventualmente hallarse diversas formas de ver y decir lo que es una institución, tal como lo intentan hacer González Camargo e Irizar (2008) cuando identifican sobre la institución cuatro enfoques distintos. Por eso, más allá de las diferencias sutiles propias de las disciplinas y enfoques, el término institución hace referencia a un orden o patrón social (Jepperson, 2001, p.195), a una regularidad cultural (Azzarboni y Harf, 2008, p.13), a la existencia de comportamientos estandarizados (Austin Millán, 2000, s.p.), o a reglas y formas de existencia social (Zayas Pérez y Rodríguez Arroyo, 2010, p.2)

González e Irizar (2008) indican que del concepto de institución se extraen las siguientes notas:

...surgimiento en el tiempo o novedad (fundación, establecimiento), independencia o sustancialidad (cosa establecida o fundada), materialidad y normatividad (rentas y estatutos), pretensión de perdurabilidad (para su funcionamiento), carácter estructural (organismo), carácter público (interés público) (p.106).

De acuerdo con ello, la institución revela un orden social habitualizado que permite a través de sus normativas, esperar un comportamiento específico de los individuos que componen el grupo social, con el fin de satisfacer unas necesidades sociales. La institución entonces no se identifica con la organización específica que adopte, aunque la institución se materialice según una organización.

La institución, según Zayas y Rodríguez (2010, p.3), se da de modo singular, es decir, existe la institución de la familia, la institución de la defensa, la institución de la educación, como una realidad inmaterial que conjuga de modo singular muchas manifestaciones variables. Aunque cada institución pudiera ser singular, y diferenciable una de la otra (la institución de la educación es diferente a la institución de la defensa), las instituciones en una sociedad no se presentan de modo separado, sino que se entrelazan, en razón de las condiciones de tiempo y espacio, es decir, a su historicidad, pues ellas reciben influjos económicos, políticos, culturales, etc. De este modo, las instituciones no solo enmarcan una normativa, sino que esta tiene un grado de permanencia en el tiempo, que la hace reconocible.

Así, podría considerarse que las instituciones como patrones sociales, disponen de normas y reglas (positivas o no) que responden a necesidades sociales, y para lograr su satisfacción, cuentan con un grado de permanencia en el tiempo y en el espacio, todo lo cual les otorga alguna legitimación social. Esta descripción aplica a la institución educación, con la particularidad de la necesidad social a la que apunta y por ende al conjunto de reglas y normas que le son aplicables.



En materia educativa, la educación se revela como institución, al ser un patrón social, una regularidad cultural, un conjunto de comportamientos estandarizados y unas reglas y normas de existencia social. La educación como institución (o institución educativa) es el fenómeno social que busca o tiene como finalidad, la “transferencia, reproducción, producción, apropiación y resistencia de los significados culturales, expresados estos en términos de saberes, pautas de conducta, normas, valores” (Zayas y Rodríguez, 2010, p.4) que se manifiesta o materializa a través de organizaciones.

**4.1.2.- El concepto de organización en lo educativo.** El término organización —que sin embargo es usado también como sinónimo de institución—, tiene en realidad desde las ciencias sociales una diferencia con la institución, en la medida en que las instituciones se materializan mediante organizaciones. Si una es la manifestación de la otra, no puede haber plena identidad entre ellas.

Dicen Azzerboni y Harf (2008, p. 14) que la organización está referida a un conjunto de aspectos técnicos, sociales y culturales, integrados entre sí con miras a una meta, que es la que en últimas le da un sentido y significado a la organización. Es decir, la organización se presenta de un modo mucho más concreto que la institución, es una estructura que está dada en la realidad a partir del marco generado por la misma institución, o como afirma Sáenz Barrio *et al.* (1985, p.14) “se ha independizado institucionalmente”, existe con independencia en la realidad.

De este modo, las organizaciones son múltiples respecto a la institución que materializan, pues hay diversas organizaciones educativas, diversas organizaciones familiares, diversas organizaciones religiosas, v.gr.

La organización como manifestación concreta de la institución, evoca una idea de orden, de estructura, de método, lo cual se deriva necesariamente del término

“organizar” que según la Real Academia Española significa en primer lugar “establecer o reformar algo para lograr un fin, coordinando las personas y los medios adecuados”. Sin embargo, esta idea de orden no significa perfección, aunque exista en algún momento una pretensión de ella.

El término organización da dos ideas: una como acción, como ejecución de ese organizar y otra como resultado o consecuencia de llevar a cabo la acción. Ambas están referidas en la realidad “organización”. Por ello, García Requena (1997) dice que toda organización cuenta con una serie de caracteres, que se ejecutan, se llevan a cabo y son resultado, los cuales son los siguientes: a) definición de metas u objetivos; b) división y estructura de funciones; c) distribución de funciones y tareas entre los integrantes de la organización; d) coordinación del trabajo; e) calendario de actuaciones; y f) rendición de responsabilidades (p.22).

Esos caracteres que sugiere García Requena (1997) pueden concretarse a modo de componentes siguiendo la propuesta de Azzerboni y Harf (2008, p. 15) en lo siguiente:

1. Personas.
2. Metas, propósitos, objetivos o finalidades.
3. Objeto.
4. Sistema de roles.
5. Espacios y tiempos de encuentro.
6. Diversas formas de relaciones entre los sujetos.
7. Normas y reglas.
8. Funcionamiento (formal e informal).
9. Recursos.
10. Resultados.

Si la educación en si misma es una institución, un fenómeno social, esta se concreta en las organizaciones educativas, las cuales no son todas homogéneas, pues se materializan en realidad de modo diverso o múltiple tal como lo es la naturaleza de la organización. En la educación, las organizaciones educativas se presentan de modo diferente según los sujetos que participen en ellas, de las metas y propósitos hacia los que se encaminen, de las normas que establezcan, y principalmente del “contexto de realización: escolar, familiar, laboral, religioso” (Zayas y Rodríguez, 2010, p.4). Lo escolar, es solo uno de los contextos en los que aparecen las organizaciones educativas, ya que la educación no se restringe a los procesos escolares.

A pesar de que lo escolar no es el único ámbito educativo, este si es, organizacionalmente, su forma de materialización principal. Entonces, las formas organizativas principales de la educación como institución son las escolares que se manifiestan en dos dimensiones: sistemas escolares y escuelas, las cuales se encuentran atadas entre sí del modo macro – micro, en la que una encaja en la otra, siendo el sistema escolar, la organización educativa macro; y la escuela, la organización educativa micro. Lo dicho atrás sobre los componentes de las organizaciones, se refleja en ambos ámbitos: el sistema escolar y la escuela.

De este modo, la educación es una institución; su materialización se da en las organizaciones educativas, que cuando son escolares, se concretan en el sistema escolar y la escuela. La escuela es una y quizá la más significativa organización educativa de la institución educación. Esta escuela es lo que aquí hemos llamado desde el inicio de modo usual, Institución Educativa, y es lo que Tyler (1991) define como “entidad administrativa local que se ocupa de la instrucción del joven cara a cara y que, normalmente tiene una sola sede” (p.18), lo cual excluye cualquier distinción entre los niveles de educación y entre educación formal o no formal.

**4.1.3.- Lo que es la Institución Educativa o Escuela.** El término “*escuela*”, según la Real Academia Española, es:

1. f. Establecimiento público donde se da a los niños la instrucción primaria.
2. f. Establecimiento público donde se da cualquier género de instrucción.
3. f. Enseñanza que se da o que se adquiere.
4. f. Conjunto de profesores y alumnos de una misma enseñanza.
5. f. Método, estilo o gusto peculiar de cada maestro para enseñar.
6. f. Doctrina, principios y sistema de un autor.
7. f. Conjunto de discípulos, seguidores o imitadores de una persona o de su doctrina, arte, etc.
8. f. Conjunto de caracteres comunes que en literatura y en arte distinguen de las demás las obras de una época, región, etc. Escuela clásica, romántica, Escuela holandesa, veneciana.
9. f. Cosa que en algún modo alecciona o da ejemplo y experiencia. La escuela de la desgracia. La escuela del mundo.
10. f. Pl. Sitio donde estaban los estudios generales.

De estas diez acepciones del término, puede identificarse que la 1 y 2 son las que explican de mejor modo esa realidad que se ha intentado encuadrar desde la visual de “institución y organización”.

Por ello, a partir de lo dicho sobre la institución educativa comprendida como escuela, se puede considerar que esta está siendo delimitada para este estudio desde la **categoría de organización y estructura**, incluyendo todos los aspectos constitutivos de una organización, referidos antes a partir de los aportes de Azzerboni y Harf (2008) y de García Requena (1997). Esta comprensión es la que nos permite encontrar las conceptualizaciones sobre la institución educativa, a partir de diferentes perspectivas y enfoques.

Así las cosas, la visual de la institución educativa o escuela que aplica para este estudio, **es la propia de su organización y su estructura**. Esta visual es una de las primeras formas de determinar la perspectiva formal de conceptualización o modo subjetivo del objeto formal, según la caracterización de Martínez Doral (1963, p.19.), expuesta como el primer marco referencial teórico. Sin embargo, esta visual no se acomoda a un solo aspecto formal o modo objetivo de objeto formal, pues la estructura y organización de la institución educativa, ha sido óptica en principio, por ejemplo de la sociología de la organización escolar, pero también de la

administración educativa o de la sociología escolar de la vida cotidiana. Cada una de estas perspectivas disciplinares (ya centradas subjetivamente según la estructura y organización), vuelven a especificarse, pero ahora según un enfoque o postura, a la que se llega a partir de una construcción teórica y metodológica, sobre el objeto de estudio especificado, que lleva a cabo el sujeto que conoce e investiga.

**4.1.4.- El punto de vista de la organización y la estructura.** La organización y la estructura de la Institución Educativa es solo uno de los posibles puntos de vista que pueden adoptarse para estudiar lo que este tipo de organización es, pues la escuela como institución aunque es primariamente organización, y la organización es estructura, puede ser estudiada desde sus fines, desde sus resultados, desde su quehacer pedagógico, etc. Sin embargo, para adoptar estas otras posibles visuales, debe partirse de lo superior a ellas que es la misma organización y estructura, ya que ellas mismas son elementos constitutivos de la organización, pues finalmente hacen parte de sus componentes, tal como se propone arriba a partir de Azzerboni y Harf (2008) y de García Requena (1997).

Ahora bien, la organización y la estructura de la Institución Educativa aunque se presenta de modo particular en cada una de las escuelas, obedeciendo a las particularidades de los sujetos, la historia, el contexto, las finalidades, etc., ha sido objeto de estudio principalmente bajo dos perspectivas: una desde *lo que es* esa organización y estructura y otra desde *lo que debe ser* esa organización y estructura.

Esta clásica división de perspectivas ha estructurado diferencias importantes entre lo que buscan distintos saberes, por ejemplo. Entre los saberes orientados a *lo que es*, se tendrían por ejemplo las ciencias básicas, y entre los saberes orientados a *lo que debe ser*, estaría por ejemplo la ética. Esta catalogación hecha de modo apresurado aquí, ha sido una cuestión largamente debatida en la historia de la ciencia y hasta en ocasiones se han despreciado ciertos saberes por orientarse más a una óptica que a otra, dependiendo de la fuerza y de los intereses científicos del momento.

Empero, la discusión no es objeto de revisión de esta investigación, sino que se parte de la existencia de esta diferenciación analítica.

Sin embargo, puede verse con meridiana claridad que las organizaciones en general han sido analizadas desde *lo que son*, principalmente a partir de la sociología y desde *lo que deben ser*, desde la administración. Igual ocurre con las Instituciones Educativas en cuanto a su organización y estructura se refieren: la sociología en sus vertientes educativas (i.e. sociología de la escuela u organización escolar como un componente de la sociología de la educación) la ha considerado desde *lo que son*; por su parte, la administración aplicada a lo educativo (i.e. administración educativa) ha analizado la Institución Educativa desde lo que ella *debe ser*.

## 2.2.- ESPECIFICACIÓN DE LOS SABERES

Ahora bien, partiendo de que el estudio propuesto necesariamente se circunscribe a una perspectiva interdisciplinar y que es interés del investigador plantear con la mayor apertura posible las distintas perspectivas y de ellas sus aciertos y falencias, es relevante esbozar epistemológicamente el modo en que se especifican los saberes<sup>4</sup>, no solo con la intención de diferenciarlos entre sí, sino a su vez, de hallar conexiones entre posturas o propuestas de explicación de las realidades.

Las ciencias, los saberes<sup>5</sup>, se han ido diferenciando y especializando cada vez más en la medida en que avanza el conocimiento de las realidades cognoscibles, sean naturales, humanas, sociales, etc. Por ello, desde antiguo, a pesar de no tener tanta especificación y especialización como hoy, el planteamiento de la diferenciación de

---

<sup>4</sup> Para esta teoría se tomarán exclusivamente los planteamientos de Martínez Doral (1963) que en torno de la especificación de las ciencias hace en su texto *La estructura del conocimiento jurídico*. En este escrito, el autor hace esta propuesta epistemológica para exponer la especificación del saber jurídico o ciencia jurídica. Martínez Doral hace uso a su vez, de los aportes que Jacques Maritain hace al asunto en su texto *Filosofía de la Naturaleza*.

<sup>5</sup> El término ciencia que aquí se utiliza, es comprendido en su sentido más amplio, como sinónimo de saber, como conocimiento cierto por las causas.

saberes estuvo presente. La distinción clásica de Aristóteles entre causa material y causa formal, produjo la distinción a su vez entre objeto material y formal del conocimiento, objetos que en primera instancia pueden especificar los saberes.

El objeto material o tema de un saber o ciencia, es el elemento que distinguiría en primer lugar un saber de otro, ya que es un criterio radicado en la realidad misma que se estudia o se conoce. Así pues por su tema, “no hay riesgo de confundir la paleontología con el derecho canónico ni posibilidad de mutuas trasgresiones de fronteras entre los cultivadores de ambas ciencias” (Martínez Doral, 1963, p. 19). De este modo la realidad social “Institución Educativa” es un tema u objeto material, tal como se ha dicho, de varios saberes o ciencias, por lo que en sí misma no especificaría los saberes que se han configurado.

El objeto formal por su parte es el modo especial en que un saber considera el objeto material que estudia. Este objeto formal, a su vez puede definirse de modo objetivo o de modo subjetivo. El modo objetivo del objeto formal o aspectos formales (en latín *objectum formale quod*), es la posibilidad real que el objeto material tiene para exponerse al conocimiento, que se constituye en el “distinto aspecto que dentro del mismo tema consideran dos modos de saber” (Martínez Doral, 1963, p. 19). De este modo, es posible distinguir el conocimiento que sobre el tema “Institución Educativa” hace, de un lado, la sociología, y de otro, la administración, pues a pesar de que el tema sea el mismo, cada saber se acerca a la realidad desde una perspectiva diferente, las cuales provienen de la posibilidad misma del objeto, pues no cualquiera se ajusta al objeto, por ejemplo, pareciera que no fuera posible el estudio astronómico de este tema.

Por su parte el modo subjetivo del objeto formal o perspectiva formal de conceptualización, (en latín *ratio formalis objecti ut objectum*), es “el modo especial de sintonizar la mente al orientarla hacia la consideración de la realidad” (Martínez Doral, 1963, p. 19), modo que especifica en últimas los saberes, mediante distintos

grados de intensidad en la conceptualización de la realidad, es decir, “en las maneras típicas de conceptualizar el objeto y de construir las nociones y definiciones” (Martínez Doral, 1963, p. 23). De este modo, el objeto material “Institución Educativa”, puede ser objeto de la sociología, la cual le imprime su formalidad (objeto formal objetivo) desde su orientación propia, orientación que adecuada al objeto, la estudia desde su aspecto de construcción social. Sin embargo, al interior de la misma sociología podrán hallarse perspectivas formales de conceptualización diversas (objeto formal subjetivo), como por ejemplo, la perspectiva propuesta por Tyler de “enfoque sustancial y teórico del análisis institucional” o quizá el de “las organizaciones como sistemas políticos” de Burns. Sobre esto dice Martínez Doral (1963) lo siguiente:

Todavía aparece más claramente esta función últimamente especificadora de las perspectivas de conceptualización en aquellos casos en los que la apelación de inteligibilidad que brota de la cosa no tiene por sí misma sino un valor genérico de determinación y sin embargo permanece la posibilidad de descubrir aún en el seno del objeto, variadas perspectivas. Lo que permite entonces alcanzar estos nuevos aspectos, no puede ser ya la *ratio formalis quae*, que ha agotado su eficacia en la determinación genérica del objeto que se presenta a la consideración de la mente, sólo los modos típicos de iluminación del objeto, sólo las perspectivas formales de conceptualización pueden cumplir este oficio. (p. 21)

Martínez Doral presenta un par de ejemplos de entre los planteados por Maritain, con intenciones “menos elevadas”: El primero sobre un cuadro que es susceptible de ser conocido por el entendimiento: Se tiene un objeto material “tela coloreada”, la cual es especificada como objeto formal mediante su aspecto de “pintada para la belleza” por ser particularmente el cuadro de un maestro. Sin embargo, tendrá una perspectiva de conceptualización distinta, si tal cuadro es de Rembrandt o de Picasso, ya que para el primero, habrá que colocarse en el punto de vista del alma y de la nostalgia, mientras que para el segundo habrá que ponerse en el punto de vista de la representación abstracta de los objetos.



El segundo ejemplo, sobre la visita de un amigo: Este amigo es pues una persona, lo cual constituye el objeto material. Esta persona que llega a nuestra casa bien podría ser un amigo, un vendedor o un acreedor, calidad que le da el aspecto formal. Aún, en el caso en que fuera un amigo (su aspecto formal específico) sobre esta persona habría todavía algo más que considerar: ¿qué asunto lo trae de visita? ¿qué conversación le conviene de acuerdo con ello? Y dice entonces Maritain:

En todos estos casos, nos hallamos ante un mismo objeto formal genéricamente determinado, un hombre considerado según el llamado de inteligibilidad de la amistad, pero sin embargo apelamos a diferentes modos de conversación; a estos distintos modos de conversación responde, la noción de luz objetiva, perspectiva formal *sub qua*, manera de tratar con el objeto, manera de conversar, de entablar la conversación con él. (Martínez Doral, 1963, p. 21)

De este modo, la investigación teórica sobre las investigaciones disciplinares de la Institución Educativa, en la medida en que busca caracterizar y distinguir las diferentes aproximaciones o enfoques que se han planteado para estudiar y analizar las Instituciones Educativas, deberá partir de la distinción entre saberes, bien desde los aspectos formales o bien desde perspectivas formales de conceptualización, con lo que se patentizarán modos especiales de conceptualizar y construir nociones, lo cual a su vez mostrará las diferencias, pero dada la finalidad interdisciplinar, también se dirigirá al hallazgo de similitudes y puntos de encuentro.

De acuerdo con lo anterior, todas las investigaciones sobre la Institución Educativa que se analicen y estudien en el presente trabajo, tendrán como objeto material o tema a la Institución Educativa. Por su parte, como ya se ha repetido, este tema no resulta exclusivo de un saber específico, sino que ha sido objeto de estudio de diversos saberes, por lo que la primera identificación a realizarse en cuanto al saber, será la que se denominará “perspectiva” o punto de vista disciplinar, lo cual corresponde a lo que Martínez Doral denomina “aspecto formal” o atrás llamado modo objetivo del objeto formal. Finalmente, la segunda especificación que se llevará

a cabo será la correspondiente a las “perspectivas formales de conceptualización” según Martínez Doral, denominadas antes como modo subjetivo del objeto formal, especificación que se denominará “enfoque”, que no es otra cosa que el punto de vista específico al interior de una perspectiva.

### **2.3.- MODOS SUPOSICIONALES EN LA INVESTIGACIÓN**

La segunda teoría relevante, es la relativa a las dimensiones de conceptualización de los supuestos o modos suposicionales en la investigación<sup>6</sup>, necesaria en la medida en que el trabajo al estructurarse como un estado del arte, no es otra cosa que una investigación acerca de la producción investigativa sobre la Institución Educativa.

Los investigadores sociales parten de unos supuestos que terminan ubicando sus estudios en modelos específicos de investigación, por el hecho de compartir unos modos especiales de identificación, organización y procesamiento de datos y de las ideas de las que parten y producen.

Tales supuestos o modos suposicionales hacen referencia a: a) el lugar de la teoría en la investigación; b) el lugar de la evidencia en la investigación; c) los modos de formulación y diseño de las unidades de análisis del estudio; y d) las estrategias para la obtención y análisis de datos.

En relación con el lugar que ocupa la teoría en la investigación se plantea el binomio inducción – deducción. La investigación inductiva se refiere a que ella se inicia con la recogida de datos, la observación y las mediciones y luego, de forma posterior a partir de lo descubierto se construyen las categorías y proposiciones teóricas. Por su parte la investigación deductiva, opera el contrario, pues comienza

---

<sup>6</sup> La explicación de esta teoría se hará exclusivamente sobre los aportes realizados por Goetz y LeCompte, quienes la plantean con el fin de ubicar los modos suposicionales específicos de la investigación etnográfica. Goetz y LeCompte (1988).

con el sistema teórico, las definiciones, las proposiciones, los cuales posteriormente se aplican empíricamente a un conjunto de datos. Por ello, este último tipo de investigación se dirige a encontrar datos que corroboren una teoría, mientras que los primeros están en búsqueda de la construcción de una teoría que explique aquellos datos recogidos.

Sobre el lugar de la evidencia en la investigación se esboza el binomio generación – verificación, la cual también explica la medida en que pueden llegar a ser generalizables o no los resultados de una investigación. La investigación generativa se orienta hacia el descubrimiento de constructos teóricos explicativos a partir de una o más fuentes de evidencia. Este tipo de investigación generativa suele ser inductiva. Del otro lado, la investigación verificativa, busca probar o verificar proposiciones desarrolladas en otras investigaciones en un nuevo conjunto de datos, por ello busca establecer generalizaciones, por lo que a menudo es deductiva.

Los modos de formulación y diseño de las unidades de análisis de la investigación se explican desde el binomio construcción – enumeración. La investigación constructiva se dirige al descubrimiento de constructos analíticos mediante un proceso de abstracción, que permite que tales constructos se revelen en el transcurso de la investigación. Al contrario, la investigación enumerativa parte de unas categorías analíticas definidas previamente y enumeradas sistemáticamente.

Finalmente, sobre las estrategias para la obtención y análisis de datos, está el binomio subjetividad – objetividad. La investigación subjetiva describe las pautas tal como son percibidas por el grupo investigado, por lo que en la conceptualización participan activamente los participantes, con sus propias experiencias y concepciones. De modo opuesto, en la investigación objetiva, se aplican categorías conceptuales creadas previamente por el observador no participante o investigador, sin que pueda intervenir en tal construcción el observador participante o grupo investigado.

Goetz y LeCompte (1988) plantean que estas cuatro dimensiones pueden encontrarse en combinaciones diversas entre ellas, aunque los trabajos de tipo etnográfico se orienten usualmente por estar en los extremos generativo, inductivo, constructivo y subjetivo, mientras que otros, como los diseños experimentales están ubicados, al contrario, en esquemas verificativos, deductivos, enumerativos y objetivos. Adicionalmente, aclaran que “la mayoría de los estudios de las ciencias sociales pueden ser situados entre ambos extremos” (p. 32) por lo que tendrían un carácter relativo y no siempre ubicados en extremos absolutos.

Estas cuatro dimensiones de conceptualización de los supuestos o modos suposicionales en la investigación a partir de los modos especiales de identificación, organización y procesamiento de datos y de ideas de las que parten y producen, servirán para encontrar algunos puntos de diferencias y de encuentro entre las perspectivas y enfoques de aproximación a la organización y estructura de la Institución Educativa.

## CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

### 3.1.- ENFOQUE

La presente investigación está enmarcada en el enfoque cualitativo, lo cual implica, tal como lo indican Hernández Sampieri *et al.* (2010), que se dirige “a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde las perspectiva de los participantes, (...) [profundizando en sus] experiencias, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad” (p. 364), por lo que se fundamenta en la interpretación, como el entendimiento del significado de acciones, opiniones, argumentos, etc.

El enfoque cualitativo se caracteriza, según Camargo Abello (2005), por los siguientes puntos:

1. Epistemológicamente parte de un paradigma interpretativo y comprensivo.
2. Su objeto de conocimiento está orientado hacia la búsqueda y reconstrucción de sentido y significado del mundo de los sujetos sociales.
3. Pretende una visión holística del objeto de estudio.
4. Trabaja con una lógica inductiva, generativa y constructiva, según las categorías de Goetz y LeCompte (1988).
5. Su forma de argumentación está basada en el símbolo y la palabra.
6. El diseño de la investigación se construye a lo largo del proceso, mediante afinamientos y reconstrucciones.
7. Le apuesta a la subjetividad como una posibilidad de construcción de conocimiento.
8. Le interesa más la profundización que la generalización.

9. Utiliza un lenguaje conceptual narrativo, mediante el cual se construyen los procesos de interacción con los participantes y la comunidad científica, de lo cual depende la validez y la confiabilidad.
10. Los instrumentos de recolección de información no son estructurados sino flexibles.
11. Entre los tipos de investigación de este enfoque están: la etnografía, el estudio de casos, las historias de vida, la investigación acción participativa y reflexiva, y los estudios documentales.

### **3.2.- TIPO DE INVESTIGACIÓN**

Esta investigación cualitativa es del tipo documental y dentro de ésta, tiene el carácter de estado del arte.

La investigación documental se orienta a la comprensión de la investigación llevada a cabo por otros, por lo que siendo cualitativa, los participantes no son otros que los resultados de la investigación de la comunidad científica sobre un objeto determinado, ya que se trata de “la lectura de los resultados alcanzados en los procesos sistemáticos de los conocimientos previos a ella”. (Vargas Guillén, 1998, p. 26)

Las experiencias, opiniones, perspectivas y significados de los participantes, que son objeto de interpretación y análisis, no son otros, en la investigación documental, que “el estrato conclusivo de las investigaciones que se examinen, (...) la selección de las explicaciones —alrededor de un fenómeno— que fueron contrastadas” (Vargas Guillén, 1998, p. 28). Es decir, no interesan los hechos o situaciones en sí mismas, que seguramente fueron el origen de otras investigaciones cualitativas, sino que para la documental propiamente dicha, el objeto específico está en las explicaciones que sobre tales hechos otros han planteado.

En este sentido, la acción hermenéutica, interpretativa, es fundamental, tal como lo enuncia Vargas Guillén (1998) cuando dice que “la interpretación para este tipo de investigación es, en último término, su forma constitutiva, porque lo que está haciendo es un esfuerzo por establecer un diálogo entre la propuesta de conocimiento que desarrolló un proceso específico de indagación y un fenómeno al que se quiere referirlo de nuevo”. (p. 26)

La interpretación es lo que permite el real y específico aporte mediante esta forma de investigación, puesto que con ella no se pretende la simple repetición de otras investigaciones, sino que en primer lugar, “atemporaliza” el conocimiento, lo trae de nuevo, y en segundo término, le otorga nuevas posibilidades mediante la identificación de situaciones nuevas en las que podría ser aplicable o mediante la generación de nuevas comprensiones o significados.

En síntesis, la investigación documental que parte de resultados de otras investigaciones, sobre los cuales se realiza el acto interpretativo, se orienta a la recompreensión de fenómenos. La recompreensión, como lo enuncia Vargas Guillén (1998), puede ser el resultado de: a) el descubrimiento de nuevas facetas no evidenciadas en las investigaciones de las que se parte; b) el descubrimiento de relaciones antes no asociadas con el problema; y c) la construcción de un nuevo estatuto teórico de nuevas explicaciones al problema. Esto es lo que en últimas justifica, una investigación documental: “la recompreensión no es una evidencia más, sino la asunción de explicaciones parciales en una más totalizante o una más global”. (Vargas Guillén, 1998, p. 28)

La comprensión teórica de los problemas está referida a la producción de un nuevo aparato crítico, que surge a partir de las reflexiones teóricas anteriores, en las que interviene más de un saber, más de una evidencia, más de una propuesta teórica, buscando el esclarecimiento teórico sobre una realidad específica, esclarecimiento provisional en cuanto aquello puede llegar a ser una evidencia más para otros

procesos de reconstrucción y construcción. Por ello, “un estado del arte da cuenta del saber acumulado en un momento histórico determinado, pero siempre estará exigiendo ser enriquecido para no caer en la obsolescencia” (Cifuentes *et al.*, 1993, p. 30)

### 3.3.- CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Comprendiendo las categorías de análisis como “conceptos, experiencias, ideas, hechos relevantes y con significado” (Hernández Sampieri *et al.* 2010, p. 452), éstas serán la guía de análisis de las concepciones y significados de las investigaciones que se recojan, pero antes que todo, serán las que sirvan para realizar la búsqueda documental o rastreo bibliográfico.

Las categorías de análisis en este tipo de investigación cualitativa se pueden expandir a medida que se avance en ella. Sin embargo, inicialmente serán las siguientes:

1. Institución educativa
2. Organización educativa

Por su parte las subcategorías serán:

1. Concepto y naturaleza
2. Supuestos teóricos (bases sobre las cuales se construye el conocimiento del autor)
3. Saber o disciplina (especificación de los saberes)
4. Enfoque (especificación de los saberes)
5. Metodología (lugar de la teoría, lugar de la evidencia, modos de formulación y diseño de unidades de análisis, y estrategia para obtención y análisis de datos).



### 3.4.- INSTRUMENTOS

Para esta investigación se partirá de 2 instrumentos que serán guías de lectura documental: el Resumen Analítico en Educación y la Ficha de Análisis Conceptual.

#### 3.4.1.- Resumen Analítico en Educación (RAE).

Tabla 6. RAE

No.	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN</b>
<b>DATOS DE IDENTIFICACIÓN</b>	
TIPO DE DOCUMENTO	
TÍTULO	
AUTOR	
PUBLICACIÓN	
UNIDAD PATROCINANTE	
<b>INFORMACIÓN GENERAL</b>	
DESCRIPCIÓN	
PALABRAS CLAVE	
FUENTES PRINCIPALES	
CONTENIDO	
METODOLOGÍA	
CONCLUSIONES	

### 3.4.2.- Ficha de Análisis Conceptual (FAC).

Tabla 7. FAC

No.	<b>FICHA DE ANÁLISIS</b>
<b>ANÁLISIS</b>	
PERSPECTIVA DISCIPLINAR	
ENFOQUE	
CONCEPTO DE INSTITUCIÓN	
CONCEPTO DE INSTITUCIÓN EDUCATIVA	
CONCEPTO DE ORGANIZACIÓN	
CONCEPTO DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR	
CONCEPTOS CLAVE	
LUGAR DE LA TEORÍA (INDUCCIÓN - DEDUCCIÓN)	
LUGAR DE LA EVIDENCIA (GENERACIÓN - VERIFICACIÓN)	
MODOS DE FORMULACIÓN Y DISEÑO DE UNIDADES DE ANÁLISIS (CONSTRUCCIÓN - ENUMERACIÓN)	
ESTRATEGIAS PARA OBTENCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS (SUBJETIVIDAD - OBJETIVIDAD)	

### 3.5.- POBLACIÓN Y MUESTRA

Tratándose de una investigación documental en la que los participantes no son otros que los resultados de análisis sobre la Institución Educativa, la población para este estudio se refiere a todos los documentos cuya problemática específica esté referida a la **búsqueda de la naturaleza de este tipo especial de institución**. No se diferenciará la disciplina o metodología con la cual se aborde este asunto, aunque desde el inicio se tengan identificados los saberes sociológico y administrativo como los que se han dedicado en mayor medida a este objeto, ya que si se advierten otros saberes que lo aborden, serán entonces de interés de la presente investigación.

Como la población está referida a documentos, a éstos se accederá a través de bases de datos y bibliotecas de la ciudad de Bogotá y sus alrededores. Las bases de datos que se utilizarán serán aquellas a las que se tenga acceso desde la Universidad de La Sabana: Elibro, Ebrary, Proquest, Ebsco, Jstor y Springer. A las Bibliotecas de la ciudad de Bogotá y sus alrededores, se accederá en primera medida a través de los catálogos en línea, para ubicar previamente la existencia de documentación sobre el tema. Los documentos a seleccionar harán parte de publicaciones como libros o artículos de revista, que específicamente realicen tipologías de corrientes o enfoques sobre Institución Educativa.

Los descriptores para la búsqueda serán los siguientes:

1. Institución (*institution*)
2. Institución educativa (*educational institution*)
3. Organización (*organization*)
4. Organización educativa (*educational organization*)

De todos los documentos encontrados con aquellas características a partir de los descriptores señalados, serán objeto de análisis aquellos que se detengan

específicamente en proporcionar una teoría sobre la naturaleza de la Institución Educativa y que mediante ella, expliciten los problemas a analizar, dando razones teóricas de ello.

No se hará uso de investigaciones o estudios que describan la realidad de las instituciones u organizaciones, tales como las producciones de teoría sustantiva, comprendidas por Goetz y LeCompte como “proposiciones o conceptos interrelacionados que se centran en determinados aspectos de poblaciones, escenarios o tiempos” (1988, p. 61). Más bien, siguiendo con las distinciones de Goetz y LeCompte, se tendrán en cuenta las investigaciones que se encuadren como modelos teóricos y como teorías formales o de rango intermedio. Los modelos teóricos corresponden a investigaciones sobre “conjuntos de supuestos, conceptos y proposiciones interrelacionados de forma laxa [v.gr. probabilísticas] que configuran una visión del mundo” (p. 61) como marcos conceptuales o tipologías construidos por asociación entre varias ciencias sociales. Las teorías formales o de rango intermedio, se constituyen por proposiciones interrelacionadas que explican una clase abstracta de comportamientos humanos, que se abstraen de “forma conceptual y toman como fundamento una base de datos empíricos explícitamente identificada” (p. 61).

### **3.6.- ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

La información se analizará mediante las siguientes 4 estrategias:

1. Organización de la información: una vez se elaboren los resúmenes y las fichas, la información contenida en ellos se organizará mediante agrupaciones dadas por los descriptores que contienen esos instrumentos, así:
  - a. Descripción, contenido, fuentes, metodología y conclusiones.
  - b. Perspectiva disciplinar al que se adscribe el autor.

- c. Enfoque al que se adhiere al autor dentro de la perspectiva.
  - d. Comprensión de institución educativa.
  - e. Comprensión de organización escolar.
  - f. Lugar de la teoría.
  - g. Lugar de la evidencia.
  - h. Modos de formulación y diseño de unidades de análisis.
  - i. Estrategias de obtención y análisis de datos.
2. Análisis de categorías previas. Estas categorías resultan de las definiciones previas contenidas en el marco teórico, las cuales sirven de referente para focalizar la lectura y dar contenido a los instrumentos.
  3. Análisis de categorías emergentes. Cada agrupación planteada anteriormente da lugar a lecturas diversas, muy frecuentemente no previstas, sólo posibles porque plantean un lugar de mirada diferente al del investigador, que en este caso está representado por “los otros” que hablan en los documentos.
  4. Construcción de tipificaciones y caracterizaciones de los enfoques. A partir de la relación entre categorías, de la elaboración de hipótesis, de la densidad de las evidencias reportadas, de la interpretación de los hallazgos.

### **3.7.- PROCESO DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE LOS RESULTADOS**

Como resultado del proceso de investigación, luego de la búsqueda de información, análisis y composición del texto, se presenta la siguiente síntesis de los pasos que efectivamente se llevaron a cabo para la construcción del siguiente capítulo de resultados o hallazgos.

1. Identificación de fuentes: A partir de las fuentes identificadas durante la construcción del anteproyecto (identificación y formulación del problema y construcción del marco teórico), se escogieron ellas mismas como “población” objeto de análisis.

Igualmente, dada la delimitación conceptual establecida en los alcances de la investigación, como “Institución Educativa como objeto principal de estudio, delimitado en lo que ella es en cuanto organización y estructura” se buscaron e identificaron otros textos de tipo “modelo teórico” y “teorías formales o de rango intermedio” (Goetz y LeCompte, 1988, p.61), que se detuvieran en la explicación de teorías o modelos de la organización y estructura de la institución educativa específicamente.

De esta búsqueda, se recopilaron diecinueve (19) textos que oscilan respecto a sus años de publicación entre 1974 y 2009, que fueron los siguientes:

Báez de la Fe, B. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 4, Descentralización educativa. ps. 93-116.

Ball, S. (1989). *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.

Blase, J. (1995). The micropolitics of Education. En: Donmoyer, R. (Ed). *Knowledge Base in Educational Administration: Multiple Perspectives*. Albany, NY, USA: State University of New York Press.

Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, No. 6.

Brígido, A.M. (2009) *Sociología de la educación: Temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba: Editorial Brujas.

Caldwell, B.J. (2005). *La administración basada en la escuela*. Serie Políticas Educativas, No. 3. México: UNESCO, Academia Internacional de la Educación e Instituto Internacional para la Planeación de la Educación.

Camargo Abello, M. (Coord). (2007). *El directivo docente hoy. Entre la teoría y la práctica*. Bogotá: Universidad de La Sabana.

Faber, C. y Shearron, G. (1974) *Administración escolar. Teoría y práctica*. Madrid: Paraninfo.

García Requena, F. (1997). *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Guerrero Serón, A. (2001). *La sociología de la organización escolar. Un marco teórico para el estudio de los efectos de la escuela*. Recuperado el 11 de febrero de 2012 de [http://webcasus.usal.es/orgyprof/\\_private/Lecturas/guerrero.htm](http://webcasus.usal.es/orgyprof/_private/Lecturas/guerrero.htm)

Korinfeld, D. *et al.* (2002). *Discursos y prácticas en orientación educativa*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.

Manes, J.M. (2005). *Gestión estratégica para instituciones educativas*. Buenos Aires: Granica.

Muñoz-Repiso, M. (1995). *La calidad de la educación y eficacia de la escuela: Estudio sobre la gestión de recursos educativos*. Madrid: Centro de investigación y documentación educativa.

Pozner, P. (2000). *Gestión educativa estratégica*. Buenos Aires: UNESCO e Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Reynolds, D. *et al.* (1997). *Las escuelas eficaces: Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.

Rodríguez Romero, M.M. (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Ediciones Akal.

Sandoval Estupiñán, L.Y. (2008). *Institución educativa y empresa. Dos organizaciones humanas distintas*. Bogotá: Universidad de La Sabana.

Tyler, W. (1991). *La organización escolar: Una perspectiva sociológica*. Madrid: Ediciones Morata.

Uría Rodríguez, M.E. (1998). *Estrategias didáctico organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid: Narcea.

2. Lectura y extracción de la información relevante: A pesar de que se planeó la elaboración sistemática de 2 instrumentos que sirvieran de guía de lectura documental —RAE y FAC—, estas fichas no fueron utilizadas de modo metódico, toda vez que no fueron lo suficientemente útiles para los propósitos iniciales, sino que más bien se hicieron pequeños



resúmenes informales que recogieron las perspectivas y los enfoques junto con explicaciones (citas e interpretaciones) que fueran útiles para la construcción completa de síntesis sobre perspectivas y enfoques sobre la organización y estructura de las instituciones educativas.

Esta etapa sirvió para encontrar en cada uno de los textos leídos, las categorías y subcategorías de análisis planteadas desde la construcción del anteproyecto. Este análisis fue dando respuesta a la pregunta de ¿cuáles son las principales perspectivas teóricas que se han planteado para estudiar y analizar la organización y estructura de las instituciones educativas?, cumpliendo con el primer objetivo específico de “reconocer los conceptos eje que se constituyen en configuradores de las perspectivas, estudiarlos, analizarlos y justificarlos desde cada una de las perspectivas identificadas”.

3. Construcción del texto: Esto se refiere a la elaboración del capítulo 4 de este documento. Esta construcción se fue dando en la medida en que releían los textos arriba indicados y se hacían precisiones en los resúmenes informales, los cuales poco a poco, se fueron constituyendo en síntesis completas y estructuradas por perspectivas y enfoques de la organización y estructura de la institución educativa.

Esta construcción se completó con otros 6 documentos, distintos a los diecinueve (19) indicados arriba, como los siguientes:

Burrell, G y Morgan, G (1979). *Sociological paradigms and organisational analysis*. Londres: Ed. Heineman. (Traducción libre de Edgardo Camilatti) Recuperado el 12 de febrero de 2012 de <http://es.scribd.com/doc/19348887/Burrell-y-Morgan-1979>

Ferrara, V. (2006). *Derecho y sociedad: elementos de sociología del derecho*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Pérez Adán, J. (2006). *Sociología: Comprender la humanidad en el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

Pérez López, J.A. (1996). *Fundamentos de la Dirección de Empresas*. 3ª ed. Madrid: Rialp.

Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica clásica*. México: McGraw-Hill.

Estos 6 textos se ubicaron y utilizaron, bien por ser referidos en los documentos leídos anteriormente, o bien por conocimiento previo de explicaciones pertinentes para los efectos de la investigación.

La construcción del texto de hallazgos se hizo sobre la base de la identificación de dos saberes o perspectivas disciplinares halladas como respuesta a las preguntas de ¿qué saberes son los que han dado el sustento epistemológico a tales perspectivas? y ¿cuáles han sido los principales enfoques o posturas al interior de cada perspectiva?, las cual se relacionan con el segundo y tercer objetivo específico de “identificar los supuestos teóricos y saberes que le han dado el sustento epistemológico a tales perspectivas” y de “catalogar las diferentes perspectivas bajo las cuales se han estudiado las instituciones educativas, así como los enfoques que puedan existir al interior de las mismas”.

Luego de la construcción de las síntesis por cada perspectiva y enfoque que trabaja la organización y estructura de las instituciones educativas, se procedió a realizar los resúmenes por enfoque y las conclusiones particulares por perspectiva disciplinar.

Adicionalmente a aquellos dos saberes identificados como perspectivas disciplinares de aproximación a la organización y estructura de las instituciones educativas, se incluyeron en la construcción del capítulo, dos perspectivas más de análisis que con frecuencia son incluidas como aproximaciones teóricas a las organizaciones educativas, pero que en realidad (según los análisis que aquí se presentarán) no corresponden propiamente a “organización y estructura”, sino a aproximaciones a otros elementos de la institución educativa como lo son la vida escolar cotidiana y la lucha de poderes. Esta inclusión tuvo como intención explicar la diferenciación de elementos.

4. Conclusiones: El capítulo 5 de conclusiones recogió de modo sintético las respuestas a la cuarta pregunta de esta indagación planteada como ¿qué factores son los diferenciales y los comunes entre tales perspectivas y enfoques?, tratando de cumplir con el último objetivo específico de “descubrir las principales diferencias y similitudes entre las perspectivas y enfoques identificados”.

Con este proceso se intento dar cumplimiento a lo pretendido como objetivo general de esta indagación planteado como “elaborar un marco analítico que caracterice y distinga las diferentes aproximaciones o perspectivas teóricas que se han planteado para estudiar la organización y estructura de las Instituciones Educativas, así como los enfoques al interior de cada perspectiva”.

## CAPÍTULO 4. HALLAZGOS

A continuación se presenta el marco analítico que caracteriza y distingue las diferentes aproximaciones o perspectivas teóricas que se han planteado en el estudio de la organización y estructura de las Instituciones Educativas, así como los enfoques el interior de cada una de tales perspectivas.

Las perspectivas teóricas halladas corresponden a dos ópticas disciplinares: perspectiva sociológica de la organización escolar y perspectiva de administración educativa.

La perspectiva sociológica de organización escolar se presenta bajo 3 enfoques: enfoque de organización formal, enfoque de articulación de modo impreciso y enfoque de orden interactivo, lo cual corresponde a los puntos de vista al interior de la perspectiva disciplinar.

Por su parte, para la perspectiva de administración educativa se presentan 3 enfoques: enfoque de empresa educativa, enfoque de organización humana con óptica antropológica y enfoque de la calidad escolar. Estas 3, también son puntos de vista que se dan al interior de la perspectiva administrativa.

Finalmente, se presentan, por interés diferenciador, dos perspectiva más, que no se refieren de modo preciso a lo que la institución educativa es en cuanto organización y estructura, pero que pueden ser confundidas con esta delimitación, por cuanto hacen parte de un visión disciplinar desde la sociología, pero orientado a elementos distintos como lo son la vida escolar cotidiana y la lucha de poderes.

#### **4.1.- LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN: PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

La reflexión sociológica sobre la “escuela”, puede bien considerarse como parte de la sociología de la educación, la cual es “sociología especial que analiza y explica la socialización y la educación como fenómenos y como procesos sociales, del mismo modo que las relaciones entre la educación y la sociedad, tanto en el pasado como en el presente [... teniendo por objeto] el estudio científico de la educación como fenómeno y como proceso social en contextos sociales de diferente amplitud” (Brígido, 2009, p. 44).

En relación con la institución educativa, el estudio sociológico adopta la forma de microsociología de la educación, que se centra en dos aspectos, según Brígido (2009):

(...) por una parte, las características estructurales de la institución educativa, es decir, los rasgos que la definen como tal (actores, relaciones, pautas de convivencia, funciones que cumple, etc.), y por otra, los aspectos estrictamente organizacionales, es decir, aquellos que cuentan para comprender la forma en que se administra y gestiona un centro escolar. Obviamente, se trata de una distinción meramente analítica, puesto que ambas cuestiones constituyen aspectos de una misma realidad, se implican y condicionan mutuamente. (p. 159)

Por ello aclara Brígido, que el primero de estos aspectos, es el que “implica un interés por la vida escolar en sí misma”, mientras que el segundo pone “énfasis en un aspecto particular de ella, su estructura organizativa y las prácticas que la caracterizan” (p.146), aspecto este último que es concretamente la perspectiva sociológica de la organización escolar.

Esta perspectiva de análisis corresponde a lo que Brígido (2009) califica como “aspecto estrictamente organizacional”, con sentido en el “marco de la teoría

sociológica sobre las organizaciones” (p. 155), por lo que la perspectiva disciplinar es la de la sociología.

La sociología es el saber que estudia la sociedad humana, en la conformación de grupos sociales, que establecen organizaciones, estructuras y sistemas, y que a partir de ellos generan en los sujetos expectativas, comportamientos y relaciones (Ferrara, 2006, p. 27). La sociología es un saber que se ubica de modo intermedio entre las ciencias y las letras, pues de un lado, mide a la sociedad a través de la elaboración, cotejo y análisis de datos y estadísticas, pero también, se sumerge en la realidad social con el deseo de conocerla a través del estudio y la interpretación de lo que la realidad produce: opiniones, usos, costumbres, conflictos y acuerdos humanos (Pérez Adán, 2006, p. 11).

Entre las características de la sociología pueden destacarse, según Pérez Adán (2006, p. 13):

1. Es un saber empírico o factual puesto que parte de información verificable, a partir de evidencias, opiniones, comprensiones o significados.
2. Es descriptiva, en tanto que no prescribe, sino que solo intenta explicar la realidad y no formular normas.
3. Es interpretativa en la medida en que busca explicaciones causales de la acción social como acción del individuo en relación con el comportamiento de otros.

Así las cosas, la intención de este análisis sociológico de la organización escolar es identificar y describir las prácticas de la institución:

Tratamos de ver la forma en que éstas impactan en las actividades de la institución y las funciones que ella está llamada a cumplir. Identificar y describir estas prácticas, comprender la forma en que operan y explicar sus

consecuencias son los principales objetivos que se propone el análisis de la escuela como organización. Se pretende, entre otras cosas, que los resultados de este análisis constituyan un insumo importante para quienes desempeñan funciones relacionadas con la administración y la gestión de los centros escolares. El análisis organizacional no les puede solucionar el problema que su tarea les plantea, pero sí puede proporcionarles fundamentos para tomar decisiones más racionales y optimizar el logro de los objetivos que se proponen. (Brígido, 2009, p. 172)

Estos planteamientos sociológicos de la organización consideran que la organización es un objeto que puede estudiarse de forma objetiva, y que la escuela es una forma más de organización social, que está compuesta por un número de individuos que conforman grupos más o menos identificables, y que está regida por unos objetivos específicos, los cuales terminan dando sentido a la misma organización. Para el logro de estos objetivos, toda organización —y de esto no se escapa la escuela— se configura de un modo más o menos racional, lo que constituye su estructura formal conformada por tres niveles: nivel directivo, nivel intermedio y nivel de base. Junto a esta estructura se conforma un sistema de control para alinear a todos sus miembros hacia el logro de los objetivos. Aunque siempre están presentes algunas estructuras informales, la estructura formal se superpone a la primera, ya que es la que permite el logro de objetivos.

A pesar de lo dicho antes, no es cierto que la sociología de la organización escolar tenga un marco teórico claramente definido y que las descripciones anteriores sean aceptadas de modo contundente por todos aquellos que se inscriben en la pretensión de este tipo de análisis. Lo contrario, así como lo ha descrito el mismo Tyler (1991), esta forma de investigación abarca “tanto la imagen formalizada y racionalizada de las escuelas (...) como la más fluida, dinámica e indeterminada” (p.23) pasando necesariamente por puntos intermedios entre ellas. Estas especificaciones bajo la mirada de la sociología de la organización escolar, son lo que ayudan a definir posibles enfoques dentro de la perspectiva disciplinar determinada.

Sin embargo, autores como Tyler (1991), partiendo de un interés analítico y no sintético, y rescatando todo el pluralismo de la perspectiva, precisa la necesidad de evitar la fragmentación de la sociología de la escuela en múltiples “perspectivas que tratan de captar su vida interna” (p. 13), para en cambio, más bien, analizar la institución escolar “desde arriba más que desde abajo, concibiendo la institución como una configuración de partes cuyos mecanismos internos constituyen los auténticos resortes de acción y experiencia” (p. 14). De este modo, los estudios, por ejemplo, del estado de ánimo de la clase, de predicción de resultados de los exámenes por tipos de agrupación o por estilos de dirección, de eficacia en reducción de tasas de asistencia o de delincuencia, etc., no son propiamente del resorte de la sociología de la organización escolar.

Por ello, lo que es específico en esta perspectiva disciplinar es lo que Guerrero Serón (2001) indica, cuando afirma lo siguiente:

La sociología de la organización escolar estudiará los centros como organizaciones y no la organización del sistema escolar. Más en concreto y frente a las opciones técnicas, no estudiará tanto cómo se organiza la escuela para cumplir con sus objetivos o misión, cuanto tratará de ver cuáles son los elementos y componentes que hacen de la escuela una organización más del conjunto de las organizaciones sociales, al tiempo que ver cuáles son las consecuencias de su organización en los procesos y logros escolares. (p. 3)

De acuerdo con las categorías de Goetz y LeCompte (1988) de los modos suposicionales o formas de identificación, organización y procesamiento de datos, estos análisis sociológicos de la escuela como “organización”, corresponden a modos inductivos, generativos, constructivos y objetivos, de corte descriptivo.

Por su parte, el contenido de la sociología de la organización escolar está también claramente definido por Guerrero Serón (2001) cuando afirma, partiendo de los aportes de Hoyle, que:



la preocupación central de esos estudios de la sociología de la organización escolar –termina Eric Hoyle señalando–, es comprender el funcionamiento de las escuelas y particularmente la interrelación de sus diversas dimensiones: la estructura formal, los procesos administrativos, las relaciones informales, la cultura, las metas y demás. [...] Según Hoyle, el que se estudiaran las escuelas más por ser organizaciones que por ser escuelas, es significativo y de gran importancia para la sociología de la educación, ya que refuerza su carácter sociológico y, en paralelo, desarrolla otro movimiento diferenciado: el campo de la administración educativa, este sí de tipo educativo. La diferencia era más que terminológica, puesto que tras cada uno de los movimientos transcurrían visiones diferentes: una sociológica, de análisis y conocimiento de la realidad de las organizaciones escolares; y otra normativa, basada en teorías (taylorismo, recursos humanos, gestión científica, etc.) sobre cómo gestionar mejor dichas organizaciones. (p. 4 y 7)

De acuerdo con ello, los temas de la sociología de la organización escolar serían: funcionamiento de las escuelas, interrelaciones entre las diversas dimensiones de la misma, elementos que componen su estructura formal e informal, todo esto enmarcado bajo la metodología ya indicada de descripción y análisis.

#### **4.1.1.- La Institución Educativa bajo el enfoque de organización formal.**

Pensar la Institución Educativa como una organización formal, es considerarla “como población bien definida, unida por un espíritu de unidad y gobernada mediante una forma de autoridad muy centralizada” (Tyler, 1991, p. 20). De esta visión partió Waller para caracterizarla con las siguientes 5 notas:

1) tienen una población definida; 2) poseen una estructura política claramente definida que surge de la forma de interacción característica de la escuela y en la que influyen numerosos procesos menores de interacción; 3) representan un nexo de una compacta red de relaciones sociales; 4) están impregnadas de un sentimiento de “nosotros”; 5) tiene una cultura que les es peculiar. (Tyler, 1991, p.20)

De este modo, la escuela como organización formal, es concebida como un sistema claramente definido, con funciones rígidamente establecidas, con relaciones ordenadas de modo coherente, con elementos integrales y funcionales, con medios

inherentes que regulan los propios conflictos, con normas racionales y funcionamiento coherente y racionalmente articulado.

El enfoque de escuela como organización formal es caracterizado por Tyler (1991, p. 31), con una fuerte rigidez o articulación tanto entre los elementos formales de la organización como entre los elementos formales e informales, es decir, cuenta con una estructura social altamente exigente y también, con unas situaciones diarias y acciones cotidianas fuertemente cumplidoras y coherentes con ese mismo marco estructural. Este enfoque de organización formal, compleja o racionalizada es desarrollado por diversos modelos, que aunque comparten estas caracterizaciones comunes, se diferencian en algunos puntos. Algunos de tales modelos pueden ser el de la escuela como sistema social, la escuela como institución burocrática y la escuela como modelo de contingencia.

Concebir la *escuela como sistema social*, es partir de una visión sistémica anclada en el funcionalismo como fundamento sociológico. Para Burrell y Morgan (1979) el funcionalismo en el análisis sociológico de las organizaciones “se caracteriza por la preocupación de ofrecer explicaciones del status quo, orden social, consenso, integración social, solidaridad, satisfacción de necesidades y realidad” (p. 23). Así, se explican las instituciones sociales según su función social, en la medida en que se desarrollan colectivamente y se dirigen a la satisfacción de necesidades que pueden ser biológicas o culturales.

Parsons (según Tyler, 1991, p. 38) identifica cuatro imperativos funcionales de todo sistema, en los cuales se basan las relaciones sociales: adaptación, consecución de objetivos, integración y mantenimiento de pautas. Estos imperativos no son otra cosa que las principales funciones que una sociedad requiere que se den en su interior, para efectos de mantener su organización. Estas funciones pueden presentarse a modo de subsistemas o a través de la designación de actores específicos para cada una de ellas. Afirma entonces Tyler (1991, p. 38) que “en este esquema, la

escuela suele asociarse con la función de mantenimiento de patrones, en lo relativo a la interiorización de compromisos y la asignación a cada nueva generación de determinadas capacidades y habilidades”.

Así, la Institución Educativa como organización formal y sistema social se constituye en un actor o en un subsistema de la sociedad que tiene a su cargo la función de mantenimiento de patrones que se construye en su interior como “un conjunto rígidamente constituido de funciones, roles, normas y significados que disfruta de una especie de vida propia” (Tyler, 1991, p. 39).

Son entonces, elementos fundamentales en la edificación de la Institución Educativa, los valores a transmitir, los objetivos de socialización a lograr, las tareas o actividades estrictamente determinadas y desarrolladas para el logro de los objetivos y la normativa a la que se acogen los actores del sistema para tal logro compartido y la solución de los conflictos que llegasen a aparecer. Todos estos elementos están íntimamente relacionados y cohesionados para la consecución de la satisfacción de las necesidades sociales.

Aunque esta caracterización pareciera prescriptiva, en realidad no lo es, sino que pretende ser descriptiva de una realidad social, en la que no se desconocen los conflictos, sino que se cree en la capacidad social para atacar, encausar y solucionar tales dificultades, basados en la creencia del pacto social establecido en razón de una lógica racionalizada que permite que cada uno de los actores del sistema compartan las mismas necesidades y finalidades sociales e individuales.

Por su parte, la *escuela como institución burocrática*, se nos presenta a partir de la consideración de la institución educativa como tipo ideal estructural, pero esta adscripción especial de la Institución Educativa a la burocracia, no fue obra de Weber, como sí lo fue la creación tanto del concepto de tipo ideal (estructural, de

acción e histórico) como el de burocracia. Es decir, la caracterización de la escuela como burocracia es un producto posterior inspirado en los aportes weberianos.

El tipo ideal de Weber, es un instrumento conceptual que el sociólogo debe construir para facilitar la comprensión de la sociedad, que funciona como una creación de características para el descubrimiento, innovación o invención, las cuales no son concretas y tampoco son abstracciones aplicables a un conjunto preciso de realidades a modo de universales aristotélicos. Afirma Ritzer (1993) al respecto:

Los tipos ideales son aparatos heurísticos destinados a ser usados en el estudio de las porciones de la realidad histórica. Por ejemplo, los científicos sociales construirían un tipo ideal de burocracia a partir de su análisis de los datos históricos. Este tipo ideal puede ser entonces comparado con la burocracia actual. El investigador buscará divergencias en el caso real respecto al tipo ideal exagerado. El paso siguiente constituye la búsqueda por parte del científico social de las causas de las desviaciones.

[...]

Desde el punto de vista de Weber, el tipo ideal está destinado a ser derivado inductivamente del mundo real de la historia social. Weber no pensaba que fuera suficiente con ofrecer un aparato de conceptos cuidadosamente definidos, sobre todo si se habían extraído deductivamente de una teoría abstracta. Los conceptos tienen que ser empíricamente adecuados. Por lo tanto, con el fin de producir tipos ideales, los investigadores han de sumergirse primero ellos en la realidad histórica, y después derivar los tipos de esa realidad (p. 256)

De esta forma, la burocracia fue construida por Weber como tipo ideal, por lo que ella misma es “una exageración intencionada de las características racionales de la misma” (Ritzer, 1993, p. 268). Y así también lo sería la escuela bajo este modelo.

Las características de la burocracia, que se aplicarían lógicamente a la Institución Educativa como ejemplo de ella, serían las siguientes para Weber, según Ritzer (1991, p. 268) y Brígido (2006, p. 178):

1. Cuenta con una organización continua de funciones con reglas que establecen límites.
2. Los roles y funciones están claramente determinados y diferenciados y cuentan con ámbitos de actuación establecidos de manera objetiva e impersonal.
3. Cada cargo a su vez tiene una esfera de competencias limitadas, con la respectiva autoridad para llevarlas a cabo y los medios de fuerza para realizarlas.
4. Todos los cargos se encuentran en un sistema jerárquico, en completa superordinación y subordinación.
5. Las líneas de comunicación son verticales y están claramente definidas.
6. Los cargos exigirían unas cualificaciones determinadas.
7. Se diferencia claramente el titular del cargo, de la posición, pues el titular puede dejar de serlo, y la posición sigue siendo parte de la organización.
8. Todas las decisiones y las reglas sobre las que éstas se basan, constan por escrito y se custodian en archivos seguros.

Es importante aclarar que aunque la burocracia fuera “tipo ideal” y que las características se presenten a modo de parámetro a seguir para la búsqueda de eficacia y eficiencia, la pretensión de Weber con esta construcción teórica no fue elaborar un modelo de superioridad técnica, ni tampoco llegó a aplicar (ni así lo pretendió) este modelo a casos empíricos, razón por la cual no puede pensarse que esta postura fuera prescriptiva. Sin embargo, en la realidad las investigaciones empíricas sobre las Instituciones Educativas como organizaciones burocráticas, han pasado del plano descriptivo intentado por Weber, al prescriptivo que parte de que el “tipo ideal” es un “ideal” a seguir, un modelo por emprender.

Tratando de implementar estas ideas weberianas a la investigación empírica en las Instituciones Educativas, se han desarrollado dos líneas: “en primer lugar, se ha

dirigido a proporcionar una descripción más concreta y detallada de la escuela como sistema de toma de decisiones y, en segundo lugar, a la formulación de modelos alternativos que apelen a la racionalidad y la eficiencia tanto o más que el “tipo ideal” weberiano”. (Tyler 1991, p. 50)

Sin embargo, también, luego de la implementación de estos modelos y de la investigación sobre sus efectos se hallaron asuntos problemáticos (de investigaciones puntuales, eso sí) como que los resultados eran muy distintos de un contexto a otro; que existía una relación negativa oculta entre la jerarquía de autoridad y la eficacia académica y además entre jerarquía y satisfacción del profesor; y también una relación negativa entre “las variables burocráticas asociadas al tamaño de la organización (formalización y centralización) sobre la eficacia de la organización y la aceptación de las innovaciones” (Tyler, 1991, p. 51).

Dados estos resultados que cuestionaron en su momento el modelo burocrático en la organización escolar, tuvo acogida una nueva postura dentro del enfoque de la escuela como organización formal, conocido como *modelo de contingencia de la organización escolar*. Los cuestionamientos a la burocracia escolar no solo estuvieron dados por la falta real en la consecución de la eficacia, sino además por no reconocer aspectos tan relevantes en materia educativa, como la autonomía y la innovación, tanto técnica y administrativa como académica.

Aunque para algunos intérpretes de Tyler, el modelo de contingencia de la organización escolar es ya superador del enfoque de organización formal y que por ello se encuadraría en un enfoque de articulación de modo impreciso, en realidad sigue manteniendo una fuerza alta entre los elementos formales de la organización, pues el mismo Tyler (1991) afirma que:

...este modelo [refiriéndose a la contingencia en análisis organizacional] llegó a dominar la bibliografía de la investigación sobre las organizaciones, pues facilitaba una serie de proposiciones bien establecidas e

investigaba respecto a qué estructura formal se adapta mejor o es más congruente con unas condiciones ambientales y de trabajo determinadas. (p.66)

Este modelo de contingencia está basado en el pensamiento sistémico de la cibernética, es decir, considera a la organización como un sistema, que comparativamente con los otros modelos de organización formal, se diferencia en la fuerte creencia y aceptación de que las pautas formales de organización son respuestas funcionales a las circunstancias del ambiente de la organización misma (Tyler, 1991, p. 67). De este modo, siempre existirán unos elementos formales al interior de la organización que están planteados, formalizados, explícitos, son claros y son compartidos, aunque la estructura de esos elementos formales puede ser estable o puede ser flexible, de acuerdo con la influencia del ambiente que tiene la organización. Por eso afirma Tyler que

el modelo indica que cuando el ambiente es estable y previsible, la forma clásica de burocracia constituye el método de organización más adecuado. No obstante, cuando existe un nivel elevado de incertidumbre, que surge de la interconexión de partes del ambiente y su tasa de cambio (“turbulencia”), la delegación de la autoridad en los especialistas, cuyas operaciones pueden gestionarse mediante mecanismos de coordinación y control más participativos y descentralizados, puede que constituya una estrategia más efectiva. (1991, p. 67)

Al igual que ocurrió con el modelo burocrático, que teóricamente desde el análisis sociológico se orientaba a la descripción, la investigación empírica se empeñó en llevarlos a la realidad como formas prescriptivas para el logro de la eficacia.

Sin embargo vale la pena destacar algunos análisis descriptivos de Instituciones Educativas a partir de su ambiente en los que se tomaron, por ejemplo, elementos ambientales como la tecnología, la comunicación o la arquitectura de la escuela.

El estudio sobre la tecnología que aporta Lortie (Tyler, 1991, p. 69ss), parte de la comprensión de que esta tiene dos dimensiones: una, referida a la existencia de un circuito de producción en la organización, y la otra, a que en la organización se hace explícito el conocimiento de causa – efecto en la ejecución de la tarea en el circuito de producción. Sobre esto Lortie afirma que lastimosamente, en la escuela solo se da la primera parte y no la segunda, es decir, que los elementos formales que aporta la tecnología (como elemento del ambiente), se quedan en la existencia y en la obligatoriedad de ser seguidos como circuito de producción, más no llegan a la comprensión de la causa y el efecto de ella en la organización.

Esta influencia de la tecnología en la Institución Educativa, podría ser mejor, si al interior de ella se trabajara por las tres formas de tecnología (mediadora, longitudinal e intensiva) y no solo por una. La tecnología mediadora se refiere a la reunión de personas para satisfacer necesidades, la tecnología longitudinal a la realización de acciones de modo normativamente predeterminado (dice Tyler, a modo de línea de montaje, con normas claras, precisas e inviolables de admisión, promoción y graduación, p. 69) y la tecnología intensiva a las exigencias planteadas por proyectos o por persona individual. Lortie afirma entonces para esta explicación, que las escuelas en su mayoría se quedan con una dominancia de la tecnología longitudinal y las primeras y terceras formas se presentan de manera apenas parcial, lo que produce necesariamente escuelas ubicadas en enfoques de organización formal. Sin embargo, Lortie señala, que si las escuelas llegasen a combinar de un modo más equilibrado las tres tecnologías, la visión de la institución educativa saldría del espacio de las organizaciones formales.

También es interesante el análisis respecto a la influencia de la arquitectura (Tyler, 1991, p. 73 ss), en el cual se evidencia una relación entre la arquitectura de espacio abierto y la relación e interdependencia de los profesores, que crea reglas de comportamiento claramente establecidas. La arquitectura abierta fue producto, en los años 60 y 70 en países anglosajones, de razones económicas, mediante la



construcción de edificios escolares de espacios abiertos en los que se compartían varias clases.

Compartir espacios abiertos forzaba a los profesores a tener una colaboración, aunque fuera, en el establecimiento de tiempos pactados para actividades silenciosas o ruidosas, o también para compartir recursos comunes. Se halló consistencia en el análisis a partir de estos espacios, respecto a la creación de los equipos de trabajo docente, en los que la interacción de los profesores en un conjunto de diversas actividades dio inicio a los primeros trabajos colaborativos. En este tipo de equipos todos tendrían una responsabilidad compartida, trabajando juntos en una parte significativa de la enseñanza con el mismo grupo de estudiantes. Las reglas formales aportadas eran básicamente colaborativas basadas en la reciprocidad.

**En resumen,** el enfoque de la escuela como organización formal no se ha trabajado de modo unívoco ni monolítico, sino que partiendo de la consideración de la posibilidad real del orden, cuenta con propuestas diferentes basadas en constructos también diferentes, como los sistemas, la burocracia y la contingencia. Los aspectos comunes están dados por la racionalidad, la sistematicidad, la completitud, la coherencia, aspectos que si bien han sido expuestos como descripciones de la realidad, con frecuencia se comprenden como normativos, dado su carácter de perfección o de ideal, pues quién no quisiera contar con organizaciones educativas a las cuales se les pudiera calificar de tal modo. Por esta razón, es frecuente encontrar expresiones prescriptivas basadas en estos modelos puramente racionalizados y descriptivos.

Este enfoque es el que mayor desarrollo ha tenido, en cuanto a cantidad de trabajos, investigaciones y adeptos, no solo en relación con las organizaciones en sentido general, sino también respecto a las Instituciones Educativas, principalmente por ese interés racionalizante y posibilidad normativa del enfoque.

**4.1.2.- La Institución Educativa bajo el enfoque de articulación de modo impreciso.** La articulación de modo impreciso se presenta como un enfoque en el que la escuela se vislumbra como una organización en la cual los elementos de su estructura formal son endebles, mientras que la relación entre lo formal y lo informal es fuerte. De este modo, al interior de las organizaciones escolares existe una miscelánea de estructuras administrativas, planes de coordinación, estilos docentes y estilos de relacionamiento, enmarcadas en un estructura endeble, pero fuertemente organizada en cuanto a las situaciones y acciones cotidianas.

Esta nueva tendencia aparece como crítica a los modelos burocráticos y como desilusión frente a los de contingencia, lo cual se evidencia en el reproche que hace Wise, según relato de Tyler (1991):

Wise afirma que esos esquemas impuestos [los hiperracionalizados anteriores] no reflejan los objetivos de los profesores, que no tratan de conseguir puntuaciones más elevadas en las pruebas, sino alcanzar sus propios objetivos personalizados formados mediante la propia experiencia de los profesores cuando eran alumnos. El persistente fracaso de los legisladores para transformar las escuelas se debe, pues, al hecho de que el modelo racional / burocrático es una “representación falsa de la realidad”, una “metáfora de fábrica”, fundamentalmente errónea. (p. 82)

En general estas nuevas posturas promulgan que la realidad de los centros escolares, está impregnada mucho más de innovación y que las intenciones direccionistas y de control habían disminuido, encontrando variadas formas de relación y de interacción entre los sujetos de la escuela. En este sentido se hallaron tres modelos que han partido inicialmente de los análisis de organizaciones en general: de anarquía organizada o cubo de basura, de ajuste articulado o de sistema flexiblemente articulado y de “mitos y ceremonias”.

Estos modelos en relación con lo educativo, reflejan una imagen de ambigüedad e imprevisibilidad, puesto que se parte de una relativa autonomía, pero luego reflejada en una necesidad de pactos que buscan un orden en la vida cotidiana,

por lo que la autoridad está puesta en entredicho. Por ejemplo, Rodríguez Romero (2003) describe las escuelas como *anarquías organizadas* así:

Hay ambigüedad en los propósitos, de modo que las teorías tradicionales sobre la toma de decisiones y los modos racionales de planificar se convierten en problemáticos; la ambigüedad también se refleja en el poder, así las formas jerárquicas de control y el orden basado en la autoridad formal se ponen en entredicho; además, se aprecia ambigüedad en las experiencias, de forma que las teorías de la enseñanza y el aprendizaje también se cuestionan; por último, la ambigüedad alcanza también los criterios de éxito, lo que afecta a la idea de motivación y al placer personal ligado a la enseñanza y al aprendizaje. (p. 182)

El modelo de *articulación imprecisa basado en simbolismos*, también cuenta con una estructura débil y una construcción fuerte de su vida cotidiana, se distingue por la presencia de mitos, símbolos y ceremonias que legitiman la pertenencia a la institución, así como afirman Meyer y Scott: “las escuelas existen en cuanto organizaciones, no porque estén integradas en sentido estructural, sino porque encarnan determinados mitos legitimadores que se expresan en forma ceremonial y ritualizada” (Uría Rodríguez, 1998, p. 33). Así, la organización que aparece no es producto de la necesidad de control y coordinación, sino de reglas institucionales que operan como mitos, lo cual termina conformando una lógica confianza (Tyler, 1991, p. 86).

Finalmente, la escuela como *institución débil o flexiblemente articulada* se caracteriza por una débil coordinación en dos sentidos: vertical, entre cursos o asignaturas; y horizontal, entre las aparentes jerarquías organizacionales. Por ejemplo, a pesar de que los docentes estén trabajando sin coordinación en su tarea docente, tal ausencia no le resta existencia a la organización, ni la pone en entredicho, sino que lo que mantiene esa idea de organización es un pacto común e idea común de su cometido, que sí se expresa de modo rígido en formalismos y valores cotidianos.

**En resumen**, los enfoques de escuela articulada de modo impreciso, reconocen la autonomía, innovación y flexibilidad como elementos relevantes en la organización escolar, pero para el logro de los objetivos (en los que sí cree) se establecen socialmente parámetros de interrelaciones fuertemente vinculantes para los actores, los cuales los dirigen, encausan e identifican.

**4.1.3.- La Institución Educativa bajo el enfoque del orden interactivo.** En general, los enfoques interaccionistas en la educación, interpretan este fenómeno en relación con la escuela como los significados que los participantes producen, la comunicación, los juegos de roles, los conflictos y las luchas de poder (Brígido, 2009, p. 61). Aunque de entrada esta postura pareciera de aquellas de la vida cotidiana que no hacen parte, de modo propio, de los análisis de organización escolar, Tyler también la propone en su recuento teórico aclarando que este enfoque puede darse a través de dos líneas: una, referida efectivamente a la vida escolar sobre el “trillado estudio de clases y grupos de iguales”, y la otra, respecto a “las formas de estrategia, significado y negociación que dan cierto fundamento a la idea de escuela como organización, basada en los significados e intenciones de los miembros que la constituyen” (1991, p. 98).

Este enfoque está basado en la escasa fuerza de los elementos formales de la organización, es decir, su estructura marco; pero también en una débil cohesión de la vida informal. Por ello, el problema principal de esta postura es si realmente es posible que la escuela exista. Afirma Tyler que la cuestión del enfoque interaccionista “no consiste en si las escuelas mantienen un ajuste articulado o rígido, qué es una “buena” escuela o qué tipos de ambiente producen una determinada estructura administrativa, sino más bien, ¿”cómo es posible que existan las escuelas”? (1991, p. 98).

Al respecto, resulta interesante el relato que hace el reconocido sociólogo Hargreaves sobre su experiencia escolar en el que relata este tipo de escuela:

Estoy muy interesado en las escuelas secundarias por dos razones. Una es que constituyen instituciones modernas paradigmáticas, sus estructuras y sus prácticas condensan el sentido de una modernidad que ha perdido su fuerza y relevancia. La otra razón es más íntima. Personalmente la odié. Viví en una comunidad de clase trabajadora y me seleccionaron para una escuela secundaria muy académica en el otro lado de la ciudad. Entonces fui a esa escuela cuyo programa no tenía manera de comprometerme, no lograba conectar ni con mis intereses, ni con mis necesidades, ni el estilo de vida que yo tenía. Aprendí a jugar el juego para obtener los resultados, pero nunca me sentí en casa, en mi escuela. La escuela no era parte de mi vida, no estaba conectada con mi vida, yo todavía lo siento. En general, las escuelas secundarias no están conectadas con la vida de los estudiantes, por diferentes factores: raza, clase social, pobreza. El programa no logra ser interesante y además no hay comunidad que incluya a todos esos jóvenes. Este es mi dolor, que motiva mi misión, porque creo que el trabajo viene de tu vida (Romero, 2004, p. 59).

Este relato, que propiamente muestra una visión interaccionista, pareciera manifestar que referirse a la estructura de este tipo de organización no tuviera sentido, en la medida en que ella no aparece realmente en el relato. Sin embargo, también es posible interpretar que la vida escolar que se plantea y manifiesta es la organización. Así, bajo este enfoque pueden identificarse varios modelos, entre los que se destacan, el de la escuela como teatro y el de la escuela anómica.

El *modelo de la escuela como teatro* (propiamente el del relato anterior), parte del análisis de la estructura considerada a partir del conflicto, el cual es escondido en la metáfora de la vida escénica. Del mismo modo en que los actores aceptan un papel en el teatro, los actores del centro educativo aceptan el rol que deben representar, aunque no crean en él. Así, la organización es artificial, todos aceptan algo que en realidad no existe, sino que crean con el fin de poder representar su rol. De tal modo, las reglas de vida organizacional en esta escuela son la evitación, la discreción y el dejar hacer, los cuales no solo hacen parte del teatro, sino de los mitos y ceremonias en los que todos participan en el mejor modelo dramático. Este punto es un encuentro

con el modelo de mitos y ceremonias del enfoque de ajuste articulado. (Tyler, 1991, p. 109).

De otro lado, en *la escuela anómica*, aunque los sujetos no encajan tampoco como en el caso de la escuela como teatro, se diferencia en la rebeldía, disonancia e intransigencia, y además en la no aceptación del rol que se les asigna. No se aceptan los mitos, ni el objetivo de la cualificación de los estudiantes, ni la idea del compromiso de los maestros con la escuela y su profesión (Tyler, 1991, p. 113).

La siguiente es una descripción de una escuela de este tipo:

“Escuelas del aguante”, de funcionamiento anómico, escuelas sin reglas ni certidumbres, especie de corrales donde los alumnos poco esperan y poco reciben de una escuela que al perder su modelo, no subjetiva. Y aquí la pregunta: ¿cuál es el para qué de las escuelas del aguante? El propio aguante es su para qué. El aguante que les hace a los pibes que van a comer, a los docentes que necesitan que permanezca su fuente laboral, a las familias que tienen dónde ubicar a sus hijos, algunas conservando la esperanza de un futuro mejor para ellos. (Korinfeld *et al.*, 2003, p. 25).

Esta visual tanto de teatro como de anomia es producto de una mirada postmoderna, y quizá aparece con frecuencia bajo la pregunta de qué nos está pasando en este mundo contemporáneo. Por ello, esta situación ha sido criticada fuertemente, y se le ha buscado respuestas de orden prescriptivo, partiendo de análisis de las causas de esa situación. Algunas de esas posibles causas para la existencia de estos espacios de organización escolar pueden ser la pérdida de valores tradicionales, el estancamiento de las escuelas respecto a las exigencias organizacionales modernas, o la decadencia general de la sociedad (Tyler, 1991, p. 27).

**En resumen**, los modelos interactivos de la organización escolar cuestionan en primera medida la existencia de tal organización, aunque para el análisis es posible partir de que la organización es el producto de tal vida social que se caracteriza por el conflicto, el enfrentamiento, los desequilibrios, la falta de acuerdos y la rebeldía.

**4.1.4.- Conclusiones particulares.** La preocupación o pregunta central de esta perspectiva es ¿cómo es la organización y estructura de las Instituciones Educativas?

La perspectiva analizada de la organización y estructura de la escuela, desde la mirada disciplinar de la sociología, en general, y de la sociología de la organización escolar, en particular, reconoce, sin diferencias a partir de los enfoques, la existencia de aspectos formales en la organización y también de aspectos informales. Sin embargo, la relación entre tales elementos será distinta, según el enfoque que se plantee, por cuanto podrá aparecer de modo fuertemente construida la organización formal o al contrario, débilmente configurada. De igual modo, los elementos informales de vida cotidiana, pueden aparecer con fuerte relación o con débil relación con la estructura formal de la organización.

De acuerdo con las categorías de Goetz y LeCompte (1988) de los modos suposicionales o formas de identificación, organización y procesamiento de datos, estos análisis sociológicos de la escuela como “organización”, corresponden a modos inductivos, generativos, constructivos y objetivos, de corte descriptivo.

Respecto al lugar de la teoría, las investigaciones en esta perspectiva han sido inductivas en la medida en que requieren para su inicio con la recogida de datos, la observación y las mediciones en la realidad, y luego, de forma posterior a partir de lo descubierto se construyeron las categorías y proposiciones teóricas.

Por su parte, respecto al lugar de la evidencia, en esta perspectiva las investigaciones son generativas, pues se orientan hacia el descubrimiento de constructos teóricos explicativos a partir de una o más fuentes de evidencia.

En relación con la formulación y diseño de unidades de análisis, en la perspectiva planteada, la investigación aparece como constructiva en cuanto se dirige

al descubrimiento de constructos analíticos mediante un proceso de abstracción, que permite que tales constructos se revelen en el transcurso de la investigación.

Sobre las estrategias de obtención y análisis de datos, la perspectiva se revela como objetiva, ya que se aplican categorías conceptuales creadas previamente por el observador no participante o investigador, sin que pueda intervenir en tal construcción el observador participante o grupo investigado.

Finalmente, la perspectiva sociológica de la organización escolar es netamente descriptiva, en la medida en que se orienta a encontrar cómo es la estructura y organización de la escuela en la realidad y luego la describe y explica el modo por el cual ella es así. Eventualmente, como paso posterior a tal descripción, otros saberes han tomado esas descripciones, en la medida en que las han encontrado más bondadosas con la consecución de fines, y las han implementado como si tales descripciones hubieran sido producidas con intereses prescriptivos.

#### **4.2.- LA ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA: PERSPECTIVA DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA**

Esta perspectiva de análisis corresponde a lo que García Requena (1997) denomina *Organización Escolar*, la cual, según las categorías que establece “se configura como una *ciencia analítica*, de carácter *técnico-mesológico*, que se ocupa de la *ordenación y coordinación* de los distintos elementos que intervienen en el hecho educativo” (p. 31). Así, la institución educativa o centro escolar es el objeto de esta área de las ciencias de la educación. Para ello, la organización escolar estaría marcada por la perspectiva disciplinar de la administración, generando un saber específico denominado administración educativa.

La administración en general es un saber que se encarga de proponer los modos más efectivos y eficientes para disponer (planear, organizar, dirigir, gestionar y



controlar) de los recursos de cualquier organización, con el fin de obtener el máximo provecho de ellos. Por ello, este saber está caracterizado así:

1. Es un saber técnico, en tanto está desarrollado con el fin de ser aplicado, de modo adaptable a las circunstancias dadas.
2. Es prescriptivo en la medida que genera normativas a ser seguidas para el logro de los objetivos de eficiencia y efectividad.
3. Es autocorrectivo y progresivo ya que avanza mediante ensayos y error y se supera constantemente. Cada nueva propuesta se expresa a partir de las experiencias de las anteriores.

La perspectiva de la administración orientada a lo educativo se ocupa entonces de la ordenación y coordinación, pero específicamente centrandose sus esfuerzos teóricos en la gestión del centro escolar y por ende “privilegia la disposición de recursos y procedimientos hacia los fines buscados consensuadamente entre los actores educativos mediante procesos de construcción colectiva, de tal forma que se haga posible el compromiso y la responsabilidad del equipo de la institución con el trabajo escolar y sus resultados” (Camargo Abello, 2007, p. 21). Esta perspectiva administrativa de educación ha recibido influencia directa de los modelos o teorías de la organización que han nacido en el ámbito de la empresa, “las cuales se trasladan con cierta facilidad a lo escolar” en tanto ambas son organizaciones sociales. Sin embargo, es importante aclarar que aunque sí se ha dado una influencia de lo empresarial, los diversos enfoques aprecian de modo muy distinto la relación, semejanza y distinción entre empresa y escuela, y por ende, apropian de modo también distinto los aportes empresariales.

Esta perspectiva de análisis disciplinar no se marca de modo exclusivo por la administración, pues integra también lo pedagógico. Sin embargo, hay que considerar que esta integración varía en intensidad según el enfoque de que se trate. En sentido

estricto la administración educativa es resultado de la interdisciplinariedad entre la administración y la pedagogía.

Haciendo uso de la clasificación que hacen Goetz y LeCompte (1988) de los modos suposicionales o formas de identificación, organización y procesamiento de datos en la investigación social, estos análisis actuales de teoría de las organizaciones en el ámbito educativo, corresponden a modos deductivos, verificativos, enumerativos y objetivos, siempre con una finalidad prescriptiva, tal como podría traducirse de textos como el siguiente:

El título *Administración Escolar, Teoría y Práctica* se ha elegido con el fin de expresar nuestro punto de vista respecto a la ineludible relación existente entre teoría y práctica. La práctica de la administración de la escuela elemental inevitablemente va guiada por cierta clase de teoría, tanto si esta teoría es clara, completa y explícita por una parte, como si es nebulosa, fragmentaria y vaga, por la otra. A su vez, la teoría solamente tiene valor cuando proporciona una guía al modo de actuar de quienes la van a poner en práctica. Este libro se ha concebido con la esperanza de hacer que la teoría sea más útil y más provechosa en beneficio de quienes tienen por misión la de ser administradores de la escuela elemental (Faber y Shearron, 1974, p.13).

Textos que dan cuenta de este tipo de perspectiva, se orientan por temáticas como la unidad organizativa; la planificación escolar como elemento de calidad; la organización participativa; los espacios, recursos y horarios escolares; las relaciones humanas en la organización; la evaluación de las instituciones; la administración de las instituciones; la dirección de las instituciones; el directivo, entre otros.

#### **4.2.1.- La Institución Educativa bajo en enfoque de empresa educativa.**

Este enfoque es del que parte y quiere superar Sandoval Estupiñán (2008) para plantear que la organización educativa debe dejar atrás los modelos técnicos o mecanicistas y los orgánicos o psico-sociológicos, para anclarse en visiones antropológicas, todas ellas posturas, esquemas o modelos planteados inicialmente en

teorías de organizaciones empresariales, tal como lo expone Pérez López (1996) en sus obras de dirección empresarial.

Desde esta perspectiva organizativa, los *modelos técnicos o mecánicos* son los primeros en el tiempo, los cuales fueron formulados a partir de la búsqueda de la eficacia empresarial. Para ello, se utiliza como recurso analógico la comparación de la organización con una máquina (técnico), en la cual las personas (piezas de la misma) actúan dependiendo de las circunstancias externas a ellas: relaciones, otras personas, ambiente, etc. Entre sus representantes (obviamente desde el sector empresarial) están Simon, Taylor, Fayol, Mooney, entre otros.

El taylorismo o movimiento de la gestión científica, como uno de los movimientos del modelo técnico se centra en “conseguir el máximo de eficacia en la consecución de los objetivos de la organización, particularmente desde el punto de vista del gerente comercial” (Faber y Shearron, 1974, p. 102), haciendo uso de herramientas como relojes cuenta segundos o medidas con cintas.

En materia educativa, Bobbitt llevó las ideas del taylorismo a la administración docente, principalmente mediante una definición de las funciones de los supervisores de escuelas quienes ganaron gran “reputación de científicos y de eficaces, por abolir las clases pequeñas, aumentar la relación entre alumno y profesor, y por reducir de otras maneras los costes, y preparar después cuadros y gráficos para mostrar la reducción de costes resultante” (Faber y Shearron, 1974, p. 104). Bobbitt definió las dos funciones de los supervisores escolares a partir de (i) la identificación de los métodos más eficaces en cada actividad docente y (ii) la transmisión de tales métodos a los mismos maestros. Los textos sobre administración educativa se centraron en “la selección de maestros, la confección de presupuestos escolares, la contabilidad, la administración de la planta de la escuela y la implementación de un plan de estudios, todos ellos abordados de una forma determinada en cuanto a su realización” (Faber y Shearron, 1974, p. 104).

Los *modelos orgánicos o psico-sociológicos* resultan ser un paso adelante respecto a los técnicos, por cuanto adicionan a los factores externos, unos internos, concebidos a partir del reconocimiento en las personas de metas y objetivos de carácter personal. Estos modelos comparan la institución con un organismo vivo, fundamentándose en los aspectos psicológicos y sociales de los trabajadores. Entre sus principales exponentes (también desde el sector empresarial) están Mayo, Roethlisberger y Barnard, entre otros.

Aclara Pérez López (1996) comparando el modelo técnico y el orgánico lo siguiente:

Así como un sistema técnico mira la organización como si ésta fuera una máquina —una coordinación de elementos materiales—, un organismo la contempla como un conjunto social, como una agrupación de individuos en una sociedad en la que se integran voluntariamente para satisfacer todo un conjunto de motivos. Precisamente la diferencia más radical entre el organismo y el sistema técnico radica en que éste no trasciende el plano de los objetos, mientras que aquél llega al plano de los sujetos, en lo que se refiere a sus motivaciones actuales para cooperar con la organización (p. 25).

El movimiento de relaciones humanas de Mayo y Roethlisberger, como ejemplo de modelo orgánico también influyó en la administración escolar, a través de estudios de dirección de grupos y dinámicas de grupo. Uno de los más reconocidos estudios, documentado por Lewin, Lippitt y White (citado por Faber y Shearron, 1974, p. 115), mostró el resultado de un experimento con niños de 10 años a quienes se les asignaron tareas de artes y oficios con tres tipos de directores distintos que se fueron rotando: democrático, autoritario y no intervencionista. Los muchachos dirigidos por el director autoritario mostraron mayor cantidad en producción, pero de menor calidad; con el director democrático produjeron máscaras de gran calidad y su comportamiento era cordial y amistoso; y con el director no intervencionista rendían de modo muy bajo tanto en calidad como en cantidad.

Por su parte, desde la teoría empresarial se ha propuesto un nuevo *modelo antropológico o humanista* el cual se enfoca en la organización como “conjunto de personas”, cuyo centro es y debe ser la persona, que no solo están influidas por factores externos, y motivaciones internas y externas, sino por motivos trascendentes de servicio a otras personas. Los primeros pasos de este enfoque partieron de algunos de los mismos autores de los modelos orgánicos como Barnard, y obviamente por Pérez López como exponente del presente siglo en Hispanoamérica. Aunque este modelo es de origen empresarial, desde la visión de la institución educativa aparece como una reacción a la mirada de ella desde la óptica empresarial, suponiendo que la visión antropológica (que además tiene siempre en cuenta lo teleológico) exigirá un particular análisis a ella, haciendo específica su orientación a partir de su finalidad educativa. Por ello, este modelo, puede pensarse como un enfoque administrativo específico y distinto al empresarial, para configurar uno de contenido antropológico.

Finalmente, en la actualidad está presente de modo contundente el *modelo de gestión estratégica en la institución educativa*. Este modelo contemporáneo, de origen netamente empresarial, busca el logro de la eficacia, como la sumatoria entre la eficiencia y la efectividad. Parte de la creencia en el potencial de la gente que integra la organización, y de la planeación rigurosa, el desarrollo y la evaluación permanentes. En general, la gestión estratégica es fruto de la urgencia que caracteriza el mundo contemporáneo, lo cual ha sido también trasladado a lo educativo, tal como se evidencia en un texto de gestión educativa estratégica, como el siguiente:

Hace 25 años, los administradores no tenían urgencias de una transformación educativa porque aún eran incipientes los impactos de una globalización que luego cuestionaría todos los supuestos sobre los que se levantan las prácticas cotidianas de los educadores y de los administradores. No había un sentido de premura por cambiar los supuestos con que estaba organizada la educación ni, menos aún, por transformarlos. (Pozner, 2000, p. 5)

Entre los elementos que marcan la gestión estratégica de la escuela están la competitividad, la globalización, el trabajo colaborativo, la planeación (establecimiento de objetivos estratégicos y de desarrollo, de planes de mejoramiento con indicadores, presupuesto y responsables claramente definidos), la evaluación permanente de la gestión y los logros, la presencia de directivos líderes, la delegación eficaz, el marketing interno y no solo externo, el cuidado del clima organizacional, la estructura mediante áreas funcionales, el trabajo por la comunicación efectiva, la existencia de sistemas de información, entre otros (Manes, 2004). Dice Pozner (2000) al respecto:

La gestión educativa comprende los problemas de administración de las organizaciones, pero no se restringe a ellos. Por gobernabilidad no debe entenderse “administrar lo existente” o “mantener en funcionamiento”; por el contrario, la gestión educativa requiere que el gestor o los equipos de gestión construyan una visión sobre qué es lo que desean obtener como resultado. Las ideas-fuerza de la gestión están señalando que, en contextos inciertos y bajo condiciones cambiantes, es preciso re-crear, re-tratar, sistematizar y mejorar continuamente los objetivos, estrategias, prácticas y culturas de las organizaciones. (p. 23)

Este modelo de gestión estratégica, busca la proyección de *una* empresa educativa específica mediante la identificación de las herramientas para *su* posicionamiento y la identificación de *sus* valores agregados. A pesar de esta idea de individualización y diferenciación de la organización, también se manejan elementos homogéneos que se dirigen específicamente a la comparación entre las diferentes empresas educativas, como indicadores de orden nacional e internacional que permiten en muchos casos la construcción de *rankings*.

**En resumen,** el enfoque de empresa educativa se basa de modo claro en la búsqueda de la eficiencia, comprendida esta como el uso adecuado de los recursos de los que se dispone; y también, para el caso del modelo de gestión estratégica, la eficacia como sumatoria de la eficiencia y la efectividad. Este enfoque en lo educativo corresponde a un traslado de paradigmas desde la administración de

empresas, por lo que está basado en la generación de recomendaciones o normativas para ese uso eficiente y eficaz de los recursos de los que dispone la institución educativa. De este modo, la escuela es una empresa más, por lo que lo todo lo pedagógico es una institución educativa es solo elemento que se administra y gestiona.

**4.2.2.- La Institución Educativa como organización humana bajo el enfoque antropológico.** Para este enfoque, la institución educativa es una organización humana, que no debe identificarse con la empresa, la cual es también otro tipo de organización humana. De esta manera se evidencia que la institución educativa y la empresa en tanto tipos de organizaciones humanas, han de tener algo en común, pero al tiempo han de diferenciarse.

En materia educativa, el modelo antropológico muestra un desarrollo importante con autores como Sandoval Estupiñán (2008), para quien

(...) el enfoque antropológico es configurador de la realidad social en la medida en que toma en cuenta a la persona en su totalidad; su naturaleza y finalidad y, a partir del conocimiento y comprensión de lo que la persona es (ser libre, de naturaleza corpórea y espiritual, dotado de inteligencia y voluntad), orienta el propósito de las organizaciones a satisfacer las necesidades reales de la persona: materiales, cognoscitivas y afectivas, para que de esa forma puedan contribuir o ayudar al hombre a alcanzar el fin de la vida humana: la plenitud o felicidad (p. 203).

Para este modelo antropológico según Sandoval Estupiñán (2008), es necesario comprender las diferencias entre las organizaciones empresariales y las educativas, con el fin de crear una teoría organizacional de enfoque administrativo específico para este tipo de organizaciones. A pesar de que este modelo es originado dentro del enfoque empresarial, al incorporarse a lo educativo, trasciende los límites empresariales y se especifica en lo que la escuela es como espacio educativo especial.

La institución u organización educativa y la empresa u organización empresarial son consideradas diferentes comúnmente en razón de su finalidad específica, toda vez que “el objetivo fundamental de la Organización Escolar es la educación de los escolares a través del proceso instructivo/formativo” (García Requena, 1997, p. 23), mientras que la empresa se orienta hacia “el logro de la producción y distribución de riqueza” (Pérez López, 1996, p. 34).

De forma sintética Sandoval Estupiñán (2008) explica la diferencia entre las organizaciones educativas y las empresariales, a partir de siete criterios. Respecto al *propósito o finalidad*, la organización empresarial tiene como objetivo “la producción y distribución de riqueza material (...) y la provisión de fuentes de trabajo” (p. 175), mientras que la educativa se dirige a “educar o formar integralmente a las personas a través de la enseñanza de modo intencional y formal, esta finalidad está relacionada directamente con los bienes de la cultura y los bienes morales o virtudes morales” (p. 175).

En relación con el *modo de obtener el beneficio económico*, la empresa lo obtiene “produciendo y distribuyendo en cantidad y calidad suficiente los bienes y servicios de orden material, necesarios para la subsistencia” (p. 176), en tanto que la institución educativa lo obtiene “ayudando a las personas a formarse integralmente, en cantidad y calidad suficiente, ayudando a mejorar las potencias del que lo suscita (...) contribuyendo a formar personas maduras, armónicas en todos los ámbitos de su personalidad” (p. 177).

Sobre la *forma de obtener la supervivencia* la empresa se orienta a “asegurar el crecimiento en calidad y cantidad de riqueza, y en la consolidación del bienestar material, como parte del vivir bien, que es lo propio del ser humano” (p. 178). Por su parte, la organización educativa lo hace asegurando “la inversión tanto en la cantidad como en la calidad de las personas formadas integralmente” (p. 177).



Respecto a la *manera de servir*, la organización empresarial y la educativa se identifican en cuanto ambas se orientan a satisfacer necesidades, a brindar una ayuda; sin embargo, la primera de ellas logra la satisfacción de la necesidad “a través de una acción recíproca entre productor y consumidor, ofreciéndole un producto [y también servicios] que es algo externo a la persona; si el producto es un bien útil y honesto — contribuye de alguna forma a la mejora personal de forma indirecta—, el producto se vuelve acción en la medida que la persona le otorga sentido a lo producido” (p. 178). La organización educativa, siguiendo su objeto, “satisface una necesidad de forma directa por cuanto la acción inmanente o acción formativa, o aprendizaje, obra en forma inmediata en el propio agente, mediante una acción recíproca de ayuda. Para satisfacer la necesidad se requiere la actuación propia y principal del agente” (p. 178).

En relación con la *forma de contribuir a dignificar el trabajo*, “a la organización empresarial le compete cooperar con los bienes y servicios de orden material, y crear fuentes de trabajo, a la organización educativa le compete cooperar con bienes y servicios de orden espiritual, disponiendo a la persona, a través de las potencias que desarrolla, para prestar diferentes tipos de servicios” (p. 187).

Sobre la *forma como llevan a cabo el aprendizaje*, la organización empresarial requiere del aprendizaje como “una necesidad que surge para maximizar su propósito específico, es una condición para operar y lograr la supervivencia como también lo es el beneficio económico” (p. 187). Por su parte para la organización educativa “el aprendizaje o acción formativa constituye su razón de ser, es su propósito específico” (p. 187).

Finalmente, respecto a la *generación del conocimiento* la diferencia “radica en que para la empresa la generación de conocimiento es un medio para lograr la supervivencia, en la universidad [como organización educativa específicamente encargada de ello] forma parte de la finalidad, «hacer ciencia y enseñar a hacerla» es

una de sus razones importantes de ser, es lo que le da sentido a la universidad” (p. 201).

**En resumen**, para este enfoque, la “finalidad educativa” de la organización educativa es lo que constituye la diferencia específica entre la escuela y la empresa, y esto es lo que a su vez genera las diferencias en objetivos, beneficios, finalidades, su relación con la educación y el trabajo, etc., puesto que cada una de ellas surge de la especial configuración que le da tal finalidad. A su vez, esta finalidad hace que la institución educativa exija formas específicas de administración, gestión, organización, dirección, evolución, innovación, evaluación, etc.

La pretensión de este modelo es generar recomendaciones para la gestión y dirección de las escuelas, por lo que se evidencia como un modelo de tipo prescriptivo. Las recomendaciones son de orden de dirección y gestión, por lo que el saber administrativo se combina con lo antropológico. Aunque en su base este enfoque es de orden administrativo y es prescriptivo, se orienta hacia los aportes principales y finalísticos y no desciende a los cómo de la acción específica, lo cual lo diferencia de los demás enfoques de administración educativa que sí dan orientaciones del accionar concreto al interior de la escuela.

**4.2.3.- La Institución Educativa bajo el enfoque de calidad escolar.** Este enfoque administrativo se compone de tres modelos, dos de los cuales en su momento se presentaron como opuestos, pero que luego del *boom* investigativo teórico y aplicado, terminó valorándose su complementariedad. Estos modelos fueron resultado del Informe Coleman de 1966 en los EE.UU. en el cual se concluía que las escuelas no aportaban nada a los estudiantes que pasaban por ella, sino que los cambios se debían a factores externos como el nivel socio-económico de la familia, y no, por ejemplo, a razones como “el gasto por alumno, la experiencia del profesorado, la existencia de laboratorio de ciencias, o el número de libros en la biblioteca” (Báez de la Fe, 1994, p. 96).

Explica Bollen sobre los modelos de *eficacia escolar* y *mejora escolar* lo siguiente:

El primer método, conocido como la investigación sobre eficacia escolar, es parecido a tomar una fotografía de una escuela para compararla con fotografías de otras escuelas. El segundo método, conocido como la práctica de la mejora de la escuela, es similar a contar historias sobre el desarrollo y el cambio en la escuela (Reynolds y otros, 1997, p. 17).

El *modelo de eficacia escolar* se inició mediante la medición de diversos factores escolares, junto con la identificación de los niveles cognoscitivos, afectivos, etc. de los estudiantes al momento de ingreso y al momento de salida. Por esto, se generó el discurso de input – output o de proceso – producto, por el cual se asimiló el proceso del estudiante en la escuela, al de una fábrica en la que ingresa una materia prima y sale un producto con determinadas características. A pesar de esto, la idea del modelo era identificar si efectivamente la escuela estaba siendo eficaz, es decir, si lograba su objetivo.

La eficacia escolar fue definida como “el grado en el cual cualquier organización (educativa), como sistema social y dotada de ciertos recursos y medios, cumple con sus objetivos sin malgastar y sin someter a sus miembros a un esfuerzo excesivo” (Reynolds, 1997, p. 18).

Entre los muchos factores que se estudiaron, se lograron evidencias interesantes, que de todos modos no eran universales, aunque sí tenían resultados correlacionales. Entre los factores de eficacia estaban algunos como (Reynolds, 1997, p. 55 ss):

1. El liderazgo razonado del director.
2. La existencia de altas expectativas respecto a los estudiantes.
3. El énfasis en destrezas básicas.

4. Un clima seguro y disciplinado.
5. Las evaluaciones frecuentes del progreso del estudiante.
6. La participación de profesores en la planificación curricular.
7. La coherencia entre los profesores.
8. Una jornada escolar estructurada.
9. La enseñanza intelectualmente estimulante.
10. Unos propósitos concretos y explícitos de cada sesión.
11. El registro de progresos.
12. La participación de las familias.
13. La inexistencia de castigos físicos.

Sin embargo, se presentaron factores que consistentemente eran opuestos en distintos estudios, como por ejemplo el agrupamiento de estudiantes. Este tipo de situaciones, originó duras críticas con el modelo, las cuales se centraron específicamente en las metodologías, diseño y evaluación de instrumentos (Báez de la Fe, 1994, p. 102).

Por su parte, el *modelo de mejora escolar*, no buscaba hacer comparaciones entre escuelas a partir de resultados de los estudiantes, sino de implementar cambios paulatinos en un escenario escolar específico, revisando los resultados de cada implementación de mejora. Esto hace que el modelo de mejora escolar se produzca lentamente y que eventualmente se evidencie como una especie de ejercicio de “ensayo y error”.

La mejora de la escuela fue definida como “un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar las metas educativas más eficazmente” (Reynolds, 1997, p.79).

Entre los supuestos para el cambio de la escuela se pueden enumerar:

1. La escuela es el centro del cambio.
2. El cambio se debe a un planteamiento sistemático, cuidadosamente planificado y gestionado.
3. Las condiciones internas de la escuela, son fundamentales para la implementación del cambio.
4. Las metas educativas deben ser mucho más amplias que los resultados de calificación de los estudiantes en exámenes.
5. Las innovaciones deben estar ligadas a programas también de orden local.
6. Los cambios deben ser incorporados a las estructuras de la escuela, a su organización y sus recursos.
7. No deben existir prácticas rivales o contradictorias.
8. Debe asegurarse la participación en la escuela, pero también en el área local.
9. Debe contar con variedad de profesionales que faciliten el cambio y profesores asesores con múltiples destrezas.

La gran dificultad de este modelo, es el tiempo que toma todo el proceso de mejora, en la medida en que básicamente contempla la preparación, el diagnóstico, la planificación, el desarrollo y la evaluación, pero no a través de planes de corto y mediano plazo, sino en lo que exigiría la entrada y salida de los estudiantes en el centro escolar, y la posibilidad de comparar los resultados entre estudiantes de la misma escuela, con procesos de innovación distintos.

Por su parte, el *modelo de gestión basado en la escuela*, aparecido en la década de los 90 en los países anglosajones, se orientó a la gestión y administración de la escuela y en general del sistema educativo, a partir de los basamentos en lo que es propiamente la escuela y la educación, y no en una transferencia de estrategias empresariales, mirando a la Institución Educativa de modo integral e integrado como parte de un sistema y una comunidad. Básicamente este modelo se orienta a “explorar

alternativas para ubicar recursos, la toma de decisiones y las responsabilidades educativas “más cerca de la acción”, y a distancia del control de la autoridad centralizada” (Caldwell, 2005, p. III). De este modo, el modelo tiene dos puntos de referencia: la descentralización y la participación de la comunidad, en tres áreas de toma de decisiones: presupuesto, currículo y plantilla de personal.

Respecto a la descentralización afirma Caldwell:

La administración basada en la escuela es la descentralización sistemática en el ámbito del plantel de la autoridad y la responsabilidad para tomar decisiones sobre asuntos importantes relacionados con las operaciones escolares en un marco de metas, políticas, planes de estudio, estándares y rendición de cuentas determinado centralmente (2005, p. 1).

Esto no significa que las escuelas se separen completamente del sistema escolar al que pertenecen, produciendo una autonomía total, sino la descentralización producto de la reflexión y luego decisión, según las características del sistema y de la escuela. Esto diferencia, en un principio, las puestas en práctica del modelo en distintos sistemas en el mundo. Por ello añade Caldwell (2005) que el reto consiste en lograr un equilibrio entre centralización y descentralización, teniendo en cuenta las circunstancias locales y las habilidades de las personas que hacen parte del sistema. Por esta razón, las prácticas efectivas del modelo, son muy variadas, en la medida en que se basan en la toma de decisiones dadas en el espacio y en el tiempo específico en el que se llevan a cabo. Esto a su vez implica la capacidad de los líderes escolares, para adaptarse a lo cambios necesarios, según las condiciones lo exijan.

Algunos de los factores, según Muñoz-Repiso (1995) que se tienen en cuenta a la hora de poner en práctica la decisión sobre descentralización o centralización, bajo el modelo de gestión basada en la escuela pueden ser: condiciones laborales del profesorado, formación del profesorado, establecimiento de órganos de decisión, gestión de recursos económicos, escenarios de participación de los estudiantes, relación con los padres, aspectos curriculares como la distribución de tiempos de

trabajo presencial y trabajo independiente, designación de tareas, relaciones con otros centros educativos, etc.

**En resumen,** los modelos del enfoque de calidad escolar son específicamente prescriptivos en la medida en que se dirigen a plantear reformas en la organización escolar respecto de aquellas variables que se presentan como las más orientadas al logro de la eficacia. Así, los dos primeros modelos (eficacia y mejora), posteriormente integrados, se encaminan al logro de la eficacia, según los objetivos generales de educación y específicos según los intereses de la Institución Educativa. En el tercer modelo de gestión basada en la escuela, la búsqueda de la eficacia y la calidad se basan en las particularidades de la escuela y su entorno, y en la toma de decisión sobre los procesos centralizados y descentralizados de administración. El saber predominante de este enfoque es el administrativo, pero convenientemente vinculado con el pedagógico, no solo como objeto que la administración gestiona y direcciona, sino como el que marca la calidad específica de todo lo que se administra. Por ello, podría decirse que comparativamente con los otros enfoques, este es un resultado interdisciplinar entre la administración y la pedagogía.

**4.2.4.- Conclusiones particulares.** La preocupación o pregunta central de esta perspectiva es ¿cómo debe ser la organización y estructura de las Instituciones Educativas?

La perspectiva analizada de la organización y estructura de la escuela, desde la mirada disciplinar de la administración, en general, y de la administración educativa, en particular, reconoce, sin diferencias a partir de los enfoques, la necesidad de contemplar una ordenación y disposición de los recursos con que cuenta la Institución Educativa, con el fin de conseguir el logro de los objetivos. Las diferencias que se dan al interior de cada enfoque de esta perspectiva, está dada por la finalidad identificada, pues bien puede ser una finalidad empresarial o una finalidad educativa o antropológica, la que distinga un enfoque de otro. La identificación de la finalidad,

dará como resultado el uso distinto de los recursos y la prioridad que se otorgue a cada uno de ellos.

De acuerdo con las categorías de Goetz y LeCompte (1988) de los modos suposicionales o formas de identificación, organización y procesamiento de datos, estos análisis de teoría de las organizaciones en el ámbito administrativo y educativo, corresponden a modos deductivos, verificativos, enumerativos y objetivos, siempre con una finalidad prescriptiva.

Respecto al lugar de la teoría, las investigaciones en esta perspectiva fueron deductivas, ya que su construcción comenzó con el sistema teórico, las definiciones, las proposiciones, los cuales posteriormente se aplicaron empíricamente a un conjunto de datos. Por ello, esta perspectiva se dirige a encontrar datos que corroboren una teoría.

Por su parte, respecto al lugar de la evidencia, en esta perspectiva las investigaciones fueron verificativas, en la medida en que buscaban probar o verificar proposiciones desarrolladas en otras investigaciones en un nuevo conjunto de datos, por ello siempre estuvieron en búsqueda del establecimiento de generalizaciones.

En relación con la formulación y diseño de unidades de análisis, en la perspectiva planteada, la investigación aparece como enumerativa ya que parte de unas categorías analíticas definidas previamente y enumeradas sistemáticamente.

Sobre las estrategias de obtención y análisis de datos, la perspectiva se revela como objetiva, ya que se aplican categorías conceptuales creadas previamente por el observador no participante o investigador, sin que pueda intervenir en tal construcción el observador participante o grupo investigado.



Finalmente, la perspectiva de administración educativa es netamente prescriptiva, en la medida en que se orienta a proponer modos efectivos de desarrollar la dirección, administración y gestión de los centros educativos, mediante la determinación de reglas para el logro de los objetivos propuestos.

### **4.3.- OTRAS PERSPECTIVAS**

Hay otras perspectivas que en ocasiones aparecen vinculadas a la mirada organizacional de la Institución Educativa. Sin embargo, al revisarlas de modo mucho más profundo, parece que ellas, en realidad no se enfocan en lo organizativo y estructural de la escuela, sino en otros elementos que aun siendo parte de la estructura, no son análisis de “organización y estructura”.

Son estos casos, por ejemplo, el análisis de la vida escolar cotidiana y el de micropolítica, ambos englobados en una perspectiva sociológica.

**4.3.1.- La escuela como vida social: Perspectiva sociológica de la vida escolar cotidiana.** Tal como se mencionó antes, la reflexión sociológica de la institución educativa puede orientarse al análisis de su estructura organizativa, que es lo que constituye específicamente la perspectiva sociológica de la organización escolar. Pero también, a partir de esta reflexión sociológica al interior de la escuela, pero centrada en el objeto “vida escolar”, se configura una nueva perspectiva: perspectiva sociológica de la vida escolar cotidiana.

Desde esta específica visión de la vida social cotidiana al interior del centro educativo, Brígido (2009) plantea que la relación existente entre el concepto sociológico de escuela y la postura de la orientación sociológica general que se adopte, depende necesariamente de la concepción particular que se tenga sobre la sociedad, los actores sociales, los sistemas sociales y sus relaciones. Así, plantea dos posibles orientaciones: una objetivista y otra subjetivista.

La *orientación objetivista* parte del enfoque sociológico del estructuralismo, que se expresa a través del funcionalismo estructural y del reproduccionismo, para los cuales, el condicionamiento que proporciona la estructura es lo que identifica a la escuela, por lo que se terminan desdibujando los intereses personales.

Para el funcionalismo estructural, la escuela es un sistema social, ya que “la escuela es una sociedad en miniatura, un pequeño sistema social estructurado de una manera particular, que cumple un conjunto de funciones, tanto manifiestas como latentes, y se relaciona con el entorno de múltiples formas” (Brígido, 2009, p. 160). Dice Tyler (1991) que para Hills, la escuela se dirige específicamente al mantenimiento de patrones y cultura, interiorizando compromisos y asignando a las nuevas generaciones determinadas capacidades y habilidades, lo cual repercute en la función de selección y colocación de mano de obra.

Por su parte, el reproduccionismo, aunque teoría sociológica objetivista y estructuralista, se opone al funcionalismo, manifestando entre otras cosas, que las prácticas escolares son múltiples y diversas, que la escuela inculca pautas de la clase dominante, que discrimina en el acceso a ciertos conocimientos en función de la clase social a las que pertenecen los estudiantes, ya que la escuela no cumple en realidad una función de canal de movilidad social, y prepara a unos para ejercer dominio y a otros para ser dominados.

La *orientación subjetivista*, contraria a la anterior, se identifica con una postura interaccionista, en la que se ponen por encima los intereses de los sujetos participantes. Por ello dice Brígido (2009) que “la perspectiva subjetivista pone el énfasis en dos aspectos fundamentales de la vida escolar, muy relacionados entre sí, por una parte, los significados de los actores y la cultura de la escuela, y por otra, los conflictos que se producen en ella” (p. 169).

El primer aspecto mencionado sobre “significados de los actores y cultura escolar” genera una visión cultural de la escuela, no en el sentido objetivo de función de transmisión de una cultura, sino de la creación de una cultura en cada escuela, ya que “en correspondencia con los valores otorgados por los actores sociales a los elementos específicos de la cultura de las instituciones educativas están asociados tipos de acción o modelos de conducta, procedentes de los roles específicos que los actores desempeñan” (Camargo Abello, 2008, p. 37).

Desde el segundo aspecto de la orientación subjetivista aparece la visión de la escuela como centro de conflicto. Según Brígido (2009), Waller acuñó la expresión “dominación institucionalizada” para explicar la relación maestro-alumno en una institución educativa, relación que es permanente por la polarización de estos dos actores, que están en búsqueda de intereses contrapuestos: mientras que el maestro se interesa por mantener el orden y el *statu quo*, el estudiante está en búsqueda de la autonomía y la espontaneidad.

Brígido (2009) señala como fuente de conflicto las siguientes, a partir de los análisis de Waller: a) la estructura formal y el poder de determinados miembros de la institución, que supone jerarquías; b) las diferencias en valores y normas entre los distintos estudiantes de la misma escuela; c) la inclusión involuntaria de los estudiantes en la escuela; d) la diferencia apenas natural entre grupos de la escuela como los maestros y los alumnos; e) las metas que propone la escuela; y f) las exigencias escolares que se dirigen solo a ciertos tipos de alumnos.

Esta orientación subjetivista, además de reflejar a corrientes como el interaccionismo simbólico y a la perspectiva del conflicto, también se vincula con la etnometodología, la nueva sociología de la educación y también con la fenomenología.

De acuerdo con lo descrito, este enfoque de vida cotidiana que hace parte de una perspectiva sociológica, no tiene como objeto formal, la estructura y organización de la institución educativa, sino las formas de relacionamiento que se dan entre sus miembros al interior de ella, lo cual se constituye en su objeto formal específico. Esta perspectiva sociológica, también se caracteriza por ser descriptiva.

**4.3.2.- La Institución Educativa como sistema político: la perspectiva micropolítica.** Ball (1989) explica lo que es la micropolítica (acudiendo a una clásica definición de Hoyle) así: “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 (...) [limitando y especificando] el concepto en conexión con tres esferas esenciales y relacionadas entre sí de la actividad organizativa: 1) los intereses de los actores, 2) el mantenimiento del control de la organización, y 3) los conflictos alrededor de la política” (p. 35).

El origen de la micropolítica como propuesta de estudio al interior de las organizaciones se da con autores como Burns en 1961 en materia organizacional general, considerando que “las organizaciones como sistemas políticos [...] abarcan tanto elementos cooperativos como conflictivos” (Blase, 2002, p. 1). Luego la micropolítica permeó las instituciones educativas con investigadores como Iannaccone, Ball, Bacharach, Blase y Hoyle.

El verdadero desarrollo de la micropolítica, específicamente respecto a los centros educativos, “no forma parte de lo que generalmente se consideran teorías de la organización, e invita decididamente a abandonar las teorías tradicionales. Ante el fracaso permanente de éstas en captar la verdadera naturaleza de las escuelas, sostiene Ball, se impone una visión alternativa que tome en cuenta las ideas y las experiencias de los actores” (Brígido, 2009, p. 188). De este modo, la preocupación micropolítica al interior de la organización, no es su forma organizativa ni su estructura, sino las luchas de poder, los conflictos y los acuerdos al interior de ella.

Blase (1995) afirma que los estudios de micropolítica en las organizaciones escolares se han centrado básicamente en la reflexión de la relación entre directivos y profesores. Sin embargo se ha ampliado, aunque no en gran medida, a relaciones entre otros actores como las de los asistentes de dirección y los profesores; las de los supervisores, directivos y profesores; las de directores de departamentos y profesores; las de los profesores entre sí; y las de los profesores y estudiantes. Todos estos estudios se han focalizado en la intención de comprensión de fenómenos como el origen de las políticas escolares, los efectos de factores ambientales como la legislación externa en la micropolítica de la institución, los conflictos alrededor de los procesos formales de toma de decisiones (contrarios a las políticas consensuales y las interacciones fuera de los procesos formales), las estrategias y tácticas políticas y los propósitos e impacto de las acciones políticas, los procesos de cambio e innovación escolar, los regímenes disciplinarios, etc.

Dado el impacto del estudio de “las relaciones” en el enfoque de micropolítica, las principales categorías y conceptos de análisis para Ball (1989) giran alrededor del poder, el control, el conflicto, los intereses, las disputas ideológicas, la diversidad de metas, entre otros. Por su parte para Blase (1995) “la teoría de la socialización, la teoría del conflicto, la teoría de la recompensa, la teoría del compromiso y pertenencia, la teoría del poder y la teoría del liderazgo han sido los marcos de trabajo más destacados y han sido usados para guiar la investigación en micropolítica o para interpretar los datos producidos por este tipo de estudios”<sup>7</sup> (p. 218).

De acuerdo con lo aquí descrito, este enfoque de micropolítica que también hace parte de una perspectiva sociológica, no tiene como objeto formal, la estructura y organización de la institución educativa, sino las formas en las que los actores hacen uso de sus recursos de poder e influencia para promover sus intereses

---

<sup>7</sup> Traducción libre.

individuales o de grupo, lo cual se constituye en su objeto formal específico. Esta perspectiva sociológica, también se caracteriza por ser descriptiva.

**4.3.3.- Conclusiones particulares.** Las dos perspectivas planteadas aquí, que se presentan como no propias del análisis de la organización y estructura de la Institución Educativa, comparten la perspectiva disciplinar, en la medida en que ambas corresponden a orientaciones sociológicas, razón por la cual, en ambos casos, las intenciones de sus investigadores no han sido prescriptivas, sino meramente descriptivas.

## **CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

El marco analítico planteado, permite llegar a las siguientes conclusiones y recomendaciones:

### **5.1.- CONCLUSIONES**

Partiendo de los fines planteados en esta investigación teórica, las conclusiones pueden presentarse respecto a dos aspectos: una, en relación con las perspectivas y los enfoques, y otra, respecto a los aportes que se producen mediante la elaboración de un marco analítico como el presente.

#### **5.1.1.- Sobre las perspectivas y enfoques. Puede concluirse que:**

1. Las perspectivas disciplinares que abordan la estructura y organización de las Instituciones Educativas son propiamente dos: la perspectiva sociológica de la organización escolar y la perspectiva de la administración educativa.
2. Las dos perspectivas se diferencian principalmente en la finalidad de cada una: mientras la sociológica se orienta hacia la descripción, la administrativa hacia la prescripción.
3. En tanto que la perspectiva sociológica es descriptiva, será necesariamente inductiva, puesto que parte de la observación y recogida de datos de la realidad tal como se presenta, y luego construye las categorías teóricas.
4. Los distintos enfoques de la perspectiva sociológica de la organización escolar, están contruidos a través de las distintas posibles relaciones

existentes entre la fuerza que tendrían los elementos formales e informales de la organización escolar.

5. La perspectiva administrativa en tanto prescriptiva, es deductiva, pues se construye primero la teoría que luego es llevada a la práctica.
6. Las diferencias en las descripciones y prescripciones también hacen parte de las diferencias que van surgiendo en las organizaciones, dados los contextos sociales, culturales y políticos.
7. En general, los enfoques van surgiendo como reacciones críticas a anteriores enfoques. Sin embargo, los enfoques no se superan completamente con los nuevos que van apareciendo, puesto que siguen siendo vigentes para ciertos análisis respecto de algunos aspectos de la Institución Educativa.

**5.1.2.- Sobre los aportes del estudio.** Sin intención pretenciosa, los aportes pueden ser:

1. La importancia de este análisis descriptivo, estriba en la posibilidad de llegar a distinguir qué perspectiva y enfoque puede ser más útil en el análisis o propuesta respecto a la organización y estructura de alguna institución escolar, en la medida en que las problemáticas específicas y concretas de ciertas instituciones educativas puedan centrarse en aspectos teóricos de los aquí planteados.
2. Con este estudio puede evidenciarse la importancia de la apertura a distintos enfoques, logrando como afirma Tyler (1991, p.25) “un pluralismo teórico consciente y de amplio espectro”, que si bien elimina la posibilidad de “una síntesis fundada en bases reducidas”,



podría ser un paso para una síntesis de bases amplias y fuertemente estructuradas.

## **5.2.- RECOMENDACIONES**

1. Sería interesante continuar con estudios de este tipo en otras dimensiones de la escuela, ya no desde la organización y estructura, sino ahora desde dimensiones como los fines de la Institución Educativa, o los resultados o efectos de la Institución Educativa, o la cultura en la Institución Educativa, etc.
2. Igualmente podría llegar a ser interesante, realizar un estudio de las eventuales relaciones que podrían existir entre las perspectivas y enfoques organizacionales y los enfoques pedagógicos, pues bien podrían existir coincidencias entre ellos.

## REFERENCIAS

- Allison, D.J. (1983). Toward an improved understanding of the organizational nature of schools. *Educational Administration Quartely*. Vol 19, No.4. ps. 7-34.
- Arana, J. (2001) *¿Es posible la interdisciplinaridad? Teoría y práctica*. Pamplona. (s.d.)
- Austin Millán, T.R. (2000). *Fundamentos sociales y culturales de la Educación*. Editorial Universidad Arturo Prat, Chile. Recuperado el 2 de agosto de 2011 de [http://www.robertexto.com/archivo12/sist\\_sociales.htm](http://www.robertexto.com/archivo12/sist_sociales.htm)
- Azzerboni, D. y Harf R. (2008). *Conduciendo la escuela: Manual de gestión directiva y evaluación institucional*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Báez de la Fe, B. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 4, Descentralización educativa. ps. 93-116.
- Ball, S. (1989). *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Blase, J. (1995). The micropolitics of Education. En: Donmoyer, R. (Ed). *Knowledge Base in Educational Administration: Multiple Perspectives*. Albany, NY, USA: State University of New York Press.
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, No. 6.
- Brígido, A.M. (2009) *Sociología de la educación: Temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba: Editorial Brujas.

- Burrell, G y Morgan, G (1979). *Sociological paradigms and organisational analysis*. Londres: Ed. Heineman. (Traducción libre de Edgardo Camilatti) Recuperado el 12 de febrero de 2012 de <http://es.scribd.com/doc/19348887/Burrell-y-Morgan-1979>
- Caldwell, B.J. (2005). *La administración basada en la escuela*. Serie Políticas Educativas, No. 3. México: UNESCO, Academia Internacional de la Educación e Instituto Internacional para la Planeación de la Educación.
- Camargo Abello, M. (2005) “Maestro – investigador ¿y por qué no?” En: *Navegaciones: El Magisterio y la Investigación*. Bogotá: Colciencias y UNESCO.
- Camargo Abello, M. (Coord). (2007). *El directivo docente hoy. Entre la teoría y la práctica*. Bogotá: Universidad de La Sabana.
- Camargo Abello, M. *et al.* (2008). *Clima institucional: Las relaciones entre los actores escolares*. Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.
- Carda Ros, R.M. y Larrosa Martínez, F. (2007). *La organización del centro educativo*. Madrid: Editorial Club Universitario.
- Cifuentes Patiño, M.R., Osorio Giraldo, F. y Morales Londoño, M.I. (1993). *Una perspectiva hermenéutica para la construcción de Estados del Arte*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Colombia, Departamento Nacional de Planeación. (2010). *Documento CONPES 3674 de 2010 sobre Lineamientos de Política para el Fortalecimiento del Sistema de Formación de Capital Humano*. Recuperado el 13 de febrero de 2012

de [http://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=IQas7idIt\\_k%3D&tabid=1063](http://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=IQas7idIt_k%3D&tabid=1063)

Faber, C. y Shearron, G. (1974) *Administración escolar. Teoría y práctica*. Madrid: Paraninfo.

Fernández Enguita, M., Souto, X. M., Rodríguez, R. (2005). *Sociedad del conocimiento: democracia y cultura. Los retos de la Institución Educativa*. Barcelona: Octaedro.

Ferrara, V. (2006). *Derecho y sociedad: elementos de sociología del derecho*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

García Requena, F. (1997). *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gómez Nashiki, A. (2006). *Violencia e Institución Educativa*. México: Editorial Revista Mexicana de Investigación Educativa.

González Camargo, J.N. e Irizar, L.B. (2008). Hacia una conceptualización humanista fundamental de las instituciones sociales. *Revista Civilizar*. Vol 8, N. 15, julio-diciembre 2008.

Guerrero Serón, A. (2001). *La sociología de la organización escolar. Un marco teórico para el estudio de los efectos de la escuela*. Recuperado el 11 de febrero de 2012 de <http://webcasus.usal.es/orgyprof/private/Lecturas/guerrero.htm>

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. 5 ed. México: Mc Graw Hill.

- Jepperson, R. (2001). Instituciones, efectos institucionales e institucionalismo. En: Powell, W y Dimaggio, P. *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Korinfeld, D. *et al.* (2002). *Discursos y prácticas en orientación educativa*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Manes, J.M. (2005). *Gestión estratégica para instituciones educativas*. Buenos Aires: Granica.
- Martínez Doral, J. M. (1963). *La estructura del conocimiento jurídico*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Molina Ruiz, E. (1996). La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* No. 25, Enero/Abril.
- Münch, L. *et al.* (2010). *Administración de instituciones educativas*. México: Editorial Trillas.
- Muñoz Padilla, S. (2011). *La institución educativa. Organización de las Instituciones de Formación*. Recuperado el 12 de mayo de 2012 de [http://www.investigalog.com/humanidades\\_y\\_ciencias\\_sociales/definicion-de-institucion-educativa/](http://www.investigalog.com/humanidades_y_ciencias_sociales/definicion-de-institucion-educativa/)
- Muñoz-Repiso, M. (1995). *La calidad de la educación y eficacia de la escuela: Estudio sobre la gestión de recursos educativos*. Madrid: Centro de investigación y documentación educativa.

- Muñoz Sedano, A. y Román Pérez, M. (1989). *Modelos de organización escolar*. Serie Educación y Futuro, Monografías para la reforma. Bogotá: Editorial Cincel Kapeluz.
- Pérez Adán, J. (2006). *Sociología: Comprender la humanidad en el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Pérez López, J.A. (1996). *Fundamentos de la Dirección de Empresas*. 3ª ed. Madrid: Rialp.
- Pozner, P. (2000). *Gestión educativa estratégica*. Buenos Aires: UNESCO e Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Reynolds, D. et al. (1997). *Las escuelas eficaces: Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica clásica*. México: McGraw-Hill.
- Rodríguez Romero, M.M. (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Romero, C. (2004). *La escuela media en la sociedad del conocimiento: Ideas y herramientas para la gestión educativa*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Sáenz Barrio, O., et al. (1985). *Organización escolar*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Sandoval Estupiñán, L.Y. (2008). *Institución educativa y empresa. Dos organizaciones humanas distintas*. Bogotá: Universidad de La Sabana.

- Tamayo y Tamayo, M. (2003) *El proceso de investigación científica*. 4 ed. México: Limusa.
- Tyler, W. (1991). *La organización escolar: Una perspectiva sociológica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Uría Rodríguez, M.E. (1998). *Estrategias didáctico organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid: Narcea.
- Varela, J. (2000). La transferencia del conocimiento: reto de la institución educativa. *Revista de Psicología y Ciencia Sociales*, No. 2.
- Vargas Guillén, G. (1998). Algunas características epistemológicas de la investigación documental. *Revista de ASCOLBI*, Vol. 1, N 3 - 4, jul – dic.
- Zayas Pérez, F. y Rodríguez Arroyo, A. (2010). Educación y Educación Escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 10, No. 1. Recuperado el 3 de abril de 2012 de <http://revista.inie.ucr.ac.cr>