

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

***EL EQUIPO DIRECTIVO EN LOS CENTROS
PÚBLICOS DE PRIMARIA
ANÁLISIS DE SU SITUACIÓN***

Tesis doctoral realizada por JOSÉ LUIS BERNAL AGUDO

Dirigida por el Dr. STEPHEN BALL
(Open University London)

Zaragoza abril de 1.997

Esta publicación no recoge el trabajo de campo de la Tesis al ser los datos personales

AGRADECIMIENTO

La realización de una tesis doctoral es una tarea ardua y complicada, que se alarga en el tiempo de un modo casi incontrolable. Por ello son muy importantes los apoyos que se reciben a lo largo de todo el proceso. Así pues, es justo reconocer la inestimable ayuda, los consejos y el apoyo recibido de compañeros como Antonio, Fernando, Jesús o Stephen. Asimismo, he de agradecer también la colaboración desinteresada de los equipos directivos, profesores y padres de los centros en los que he trabajado para realizar esta tesis, especialmente de Teresa, José Luis o Paco.

INDICE

INTRODUCCIÓN	11
1.- JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVO	12
2.- ESTRUCTURA	16
3.- TEMPORALIZACIÓN	19
4.- NOTAS A TENER EN CUENTA PARA EL LECTOR	20
CAPÍTULO I : MARCO CONCEPTUAL	25
I.1.- UN ACERCAMIENTO AL CONCEPTO DE PARADIGMA	26
I.2.- TRES PARADIGMAS CLASICOS EN LA INVESTIGACION EDUCATIVA	29
a) Positivista	31
b) Interpretativo-simbólico	33
c) Crítico	42
I.3.- EL INTERACCIONISMO SIMBOLICO	46
a) Premisas del Interaccionismo Simbólico : Blumer	47
b) El enfoque interaccionista: La escuela como teatro	55
c) La "Grounded Theory"	64
Rasgos de la Grounded Theory	72
• Concept-indicator	72
• Data collection	73
• Code	74
• Core categories	80
• Theoretical sampling	81

• Comparisons

83

• Theoretical saturation.	83
• Memos and Diagrams	83
Investigaciones según este modelo	84
I.4.- LA ETNOGRAFIA COMO MARCO METODOLÓGICO	87
I.4.1.- Investigación cualitativa	87
Tradiciones	92
Concepto	96
Características	97
I.4.2.- El debate cualitativo-cuantitativo : la persistencia de una falsa dicotomía	103
Incompatibilidad	103
Integración	105
Integración con matices	106
Integración en el ámbito metodológico	107
Falsa dicotomía	108
I.4.3.- La etnografía	113
Tradiciones	115
Etnografía y la generación de teoría:	
Hammersley y Woods	118
Concepto	119
Notas que la caracterizan	124
Limitaciones teóricas de la etnografía	127
CAPÍTULO II: EL ESTADO DE LA CUESTIÓN	131
II.1.- DIVERSOS MODELOS DE DIRECCION: NEOLIBERAL, BUROPROFESIONAL Y PARTICIPATIVO	133
II.1.1.- Neoliberal o de mercado	134

A) U.S.A.	135
B) Inglaterra	138
II.1.2.- Buroprofesional	142
Francia	142
II.1.3.- Participativo	145
A) Suecia	145
B) Portugal	147
C) España	149
II.2.- MARCO LEGAL, EVOLUCIÓN Y SITUACIÓN ACTUAL DEL MODELO DE DIRECCIÓN ESPAÑOL	149
II.2.1.- Marco legal, hacia un modelo participativo	150
II.2.2.- Evolución de la dirección en nuestro sistema educativo	154
1) La dirección antes de la Ley General de Educación	156
2) La dirección en la Ley General de Educación de 1970	161
3) La dirección en la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares	164
II.2.3.- Situación actual	169
1) Los órganos de gobierno	171
Los órganos unipersonales: El equipo directivo	172
Los órganos colegiados: Consejo Escolar. Claustro	179
2) Principios que configuran la dirección	187
La participación como principio	187
Dirección en equipo: el equipo directivo	191
Perfil directivo como coordinador y animador	193
Autonomía reducida con una distribución del poder	196
La dirección como discurso polivalente	199

II.3.- MODELO PARTICIPATIVO VERSUS MODELO NEOLIBERAL O DE MERCADO	200
II.4.- INVESTIGACIONES MAS RELEVANTES	205
CAPÍTULO III: PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN. CONTEXTO, METODOLOGÍA Y ANÁLISIS DE DATOS	215
III.1.- CONTEXTO Y MUESTRA	217
A) Aragón	218
B) Zaua	221
C) Picarral	224
D) Centro	226
III.2.- METODOLOGIA	229
2.1.- El acceso al escenario y los códigos éticos	229
2.2.- Recogida de datos	233
Entrevistas	234
Observación participante	240
Informantes clave	243
2.3.- Interpretación de los datos	245
Triangulación	246
Validez y fiabilidad/Credibilidad y transferabilidad	248
III.3.- TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS	254
3.1.- ENTREVISTAS	254
3.1.1.- Introducción	254
Informantes-clave: entrevistados	256
3.1.2-. Desarrollo : acceso y comentarios	258
3.1.3.- Proceso	278
A) Codificación abierta	279
B) Codificación axial	338

3.2.- OBSERVACION PARTICIPANTE	357
3.2.1.- SALA DE PROFESORES	357
A) Aragón	358
B) Zauma	362
C) Picarral	366
D) Centro	369
3.2.2.- SITUACIONES RELEVANTES	373
A) Aragón	374
B) Zauma	379
C) Picarral	382
D) Centro	387
3.3.- ANALISIS DE ACTAS	391
A) Aragón	394
B) Zauma	400
C) Picarral	405
D) Centro	409
3.3.1.- Dos apreciaciones globales	414
CAPÍTULO IV: INFORME. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.	
IDENTIFICACIÓN DE LAS PRINCIPALES CUESTIONES QUE AFECTAN A LOS EQUIPOS DIRECTIVOS	417
IV.1.- CADA ESCUELA: UN MODELO EN UN CONTEXTO	419
A) Aragón: modelo de mantenimiento y reproducción	420
B) Zauma: modelo administrativo	422
C) Picarral: modelo participativo	424
D) Centro: modelo participativo	425
IV.2.- APRECIACIONES GLOBALES	427

IV.2.1. Dos estilos de dirección	427
a) Estilo administrativo	429
a) Estilo participativo	430
IV.2.2. La sala de profesores como espacio informal	432
IV.2.3. El Claustro como órgano profesional: intereses creados del profesorado	433
IV.2.4. El Consejo Escolar como órgano político	435
IV.3.- CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	436
IV.3.1. La escuela en el contexto político	436
a) Situación dual de los equipos directivos en un marco de desencanto	437
b) Acceso al cargo y formación	439
IV.3.2. El equipo directivo como rol de equipo y la satisfacción con su trabajo	443
a) La cultura como equipo directivo	443
b) La satisfacción con su trabajo	445
IV.3.3. Las relaciones de poder y el conflicto como eje de actuación del equipo directivo	447
IV.3.4. El Equipo Directivo, los profesores y los padres : la lucha por el poder	450
a) Variables que determinan la actitud del profesorado	451
b) Variables que determinan la actitud de los padres	454
c) La disciplina como ejemplo de esta lucha por parcelas de poder	455
EPILOGO : necesidad de un acercamiento etnográfico	457
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	459
ACERCA DE LA EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA	460

ACERCA DE LA DIRECCIÓN DE CENTROS.

485

INTRODUCCIÓN

1.- JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVO

Una vez puesta en vigor la LODE en 1985, numerosos aspectos en las escuelas empezaron a cambiar. Uno de ellos, por no decir el que mas cambios ha soportado, ha sido todo el sistema de dirección y gestión de los centros. El cambio fue muy importante y pasamos a vivir, por lo menos en teoría, repentinamente con un sistema casi asambleario de funcionamiento, en el que cualquier profesor puede ser Director, éste accede por elección no por designación, se tiene la posibilidad de participar en la mayoría de las decisiones que se toman en el centro, etc.....

Esta nueva manera de entender el funcionamiento de un centro, que en principio fue aplaudida por la mayoría del profesorado y padres sobre todo en la escuela pública, poco a poco fue recibiendo críticas de diversa índole y desde diferentes colectivos de la comunidad escolar. En lo que todos prácticamente estaban de acuerdo en un principio era en que ese sistema no funcionaba como debería o, por lo menos, como se esperaba. Un ejemplo claro lo tenemos en la falta de candidatos al puesto de Director que en cada proceso de elección aumentaba. Pero la línea a seguir era muy diferente según el colectivo que opinaba. Los padres querían una dirección más fuerte y más poder para controlar lo que pasa en cada centro, los profesores deseaban mantener el poder de elegir y participar en las decisiones, y la administración notaba que muchos centros se le iban de la mano y no podía controlarlos adecuadamente. Los sindicatos opinaban de forma distinta según la orientación política de cada uno. Lógicamente, cada colectivo intentaba justificar lo mejor posible aquello que mejor se adecuaba a sus objetivos e intereses.

Por otra parte, en el momento del planteamiento de la tesis no abundaban las investigaciones sobre esa realidad. Había muchas opiniones, pero la mayoría fundamentadas en principios políticos o

ideológicos no en estudios o investigaciones amplias y profundas. Se escribía y opinaba mucho, pero no existían muchos estudios sobre el tema, en parte porque no había habido tiempo para hacerlas, teniendo en cuenta que la LODE se puso en práctica en 1985. También es cierto que en los últimos años la preocupación de los investigadores por el tema de la dirección de centros educativos se va concretando en numerosos trabajos y estudios.

Además, las investigaciones que se comenzaron a hacer a finales de los años 80 y comienzos de los 90 se realizaban con planteamientos cuantitativos, basadas esencialmente en encuestas y cuestionarios. Como se desprende del discurso a lo largo de la tesis, no entiendo otro modo de acercarse a la mayoría de las realidades que suceden en un centro educativo que a través de unos planteamientos cualitativos, si realmente queremos saber el por qué y las relaciones entre las distintas variables. Por lo tanto, me iba encontrando con propuestas y líneas de actuación ante los diversos problemas que planteaba este sistema de dirección, que surgían de investigaciones que, a mi modo de ver, no llegaban a averiguar el *por qué* de cada situación, solamente sacaban a flote los problemas y planteaban posibles soluciones, diría yo que descontextualizadas.

Al mismo tiempo, vivía la experiencia profesional como coordinador de un curso de Dirección y Gestión de Centros Educativos en la Universidad de Zaragoza. Esta experiencia me acercó a la problemática de la dirección de centros, esencialmente en los colegios públicos, ya que aunque trabajábamos con equipos directivos de centros públicos y privados, preferentemente pertenecían la mayoría a colegios públicos. El compartir en el curso las vivencias y problemas de todos estos profesionales me motivó para estudiar a fondo todas esas situaciones que vivían en el día a día esos directivos. Hay que tener en cuenta que no era un curso numeroso, organizado alrededor de clases magistrales, sino que se trabajaba con grupos reducidos,

relacionando la teoría con la práctica diaria de cada uno. Así, este método de trabajo puso sobre la mesa innumerables decepciones, alegrías, satisfacciones, conflictos o angustias. Para mi era necesario saber el por qué de todo eso, con el fin de poder plantear alternativas serias a los diversos problemas.

Desde 1989 a 1992 desarrollé, junto con Jesús Jimenez, en el marco de las investigaciones subvencionadas por el CIDE, un estudio (Bernal, J.L. y Jimenez, J., 1992) sobre la dualidad de la situación del equipo directivo como representante al mismo tiempo de la administración educativa y de la comunidad escolar y las interacciones que se establecen en el centro como consecuencia de esa dualidad. Perseguía especialmente averiguar la problemática que producía en un centro esa situación dual del equipo directivo. Con esta investigación comprendí que era necesario adentrarse en esa realidad tan compleja y tratar de hallar alternativas que la mejoraran.

Objetivo

Así pues, me encontraba ante una realidad que, desde mi punto de vista, planteaba muchos problemas y que estaba insuficientemente analizada y estudiada. Por esto, decidí plantear en la tesis el tema del ***equipo directivo***. Se trataba de adentrarse en la vida de estos equipos en los centros y analizar toda la problemática que me podía encontrar. En un principio y fiel a mis planteamientos etnográficos, no me planteé ni hipótesis ni objetivos concretos a desarrollar o comprobar. Asimismo, mi pretensión no era desarrollar una tesis para **convencer** al futuro lector de algo, sino para **comprender** qué es lo que pasaba en ese escenario y tratar de ofrecer alternativas. A lo largo de la tesis han ido surgiendo los problemas y se ha ido concretando poco a poco lo que antes hubieran sido objetivos a trabajar. **Ha sido la propia investigación la que me iba aportando los temas**. Por ello, el título de la tesis en principio ha debido ser algo genérico, ya que yo no podía

prever qué me podría encontrar en el proceso de investigación. Asimismo, **las conclusiones y propuestas derivan de todo aquello que he analizado y estudiado en el trabajo de campo.**

No voy a ser tampoco iluso como para decir que no disponía de ningún planteamiento anterior al desarrollo de la tesis o que no tenía mis propia opinión ante el tema. Una persona nunca puede ser neutral ante cualquier realidad. Esto es algo con lo que cualquier investigador en los planteamientos etnográficos tiene que contar. Es un problema ya de ética, como comento en el apartado correspondiente de la tesis. De todos modos, como se podrá apreciar en el desarrollo de la tesis, los temas realmente van surgiendo de las entrevistas, las observaciones y el análisis de documentos. En ese proceso es donde el investigador tiene que demostrar la ética y los planteamientos epistemológicos y metodológicos.

Una opción hubiera sido plantear un estudio de caso exclusivamente, al estilo de "*the man in the principal's office*" (Wolcott, H., 1973), un trabajo etnográfico muy interesante, pero me decidí por acercarme a cuatro centros diferentes y analizar realidades distintas, con el fin de contrastarlas. Siempre desde planteamientos etnográficos, que se justifican sobre todo en el primer capítulo de la tesis, elegí definitivamente cuatro escenarios distintos en los que analizar toda esta problemática. Como comento en diversos momentos en la tesis, no me preocupaba especialmente que las conclusiones fueran generalizables a otras realidades. Mi verdadera preocupación giraba en torno a lograr **comprender lo que sucedía** en esos centros.

En un principio comencé acercándome a diversos centros de Primaria y Secundaria, pero enseguida me di cuenta que la realidad de los colegios de Primaria y Secundaria era muy diferente, de tal modo que tal vez me hubieran surgido dos tesis distintas, por lo que decidí dejar los centros de Secundaria para ceñirme exclusivamente a cuatro

escuelas de Primaria, que han sido el escenario en el que he desarrollado todo este trabajo.

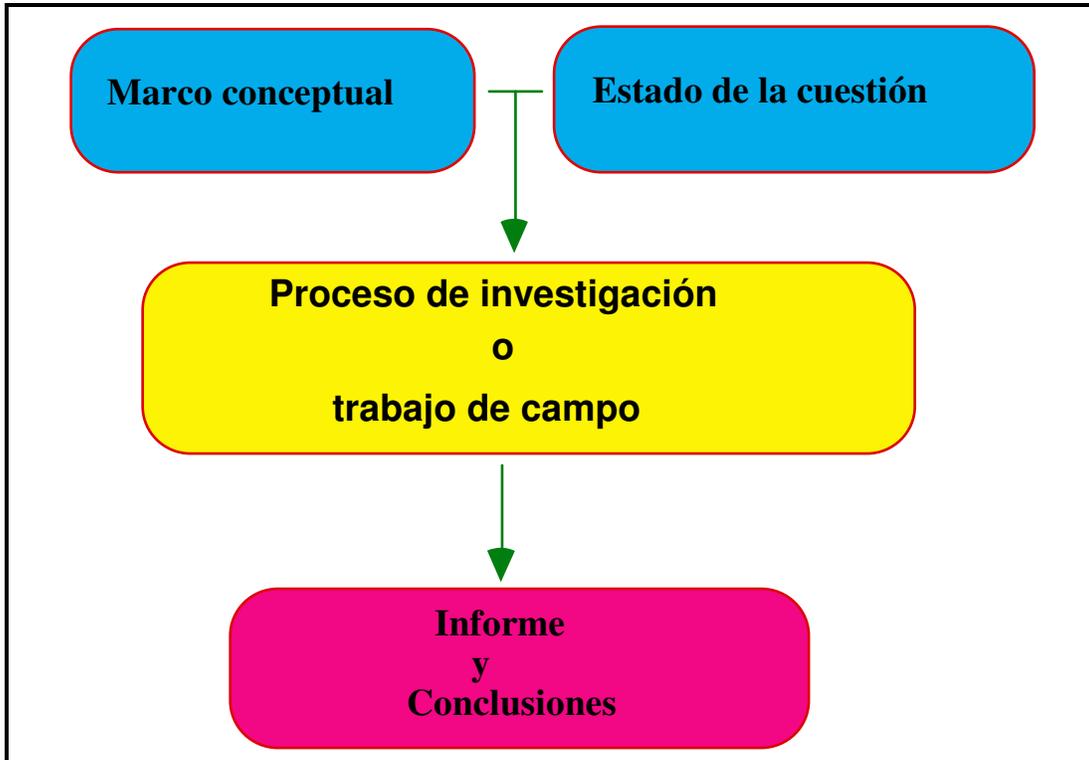
El tema de esta investigación gira en torno a los equipos directivos, en cuanto personas clave en el sistema de dirección de los centros públicos. De todos modos, a lo largo de la tesis se podrá observar cómo su actuación no se puede de ningún modo desligar de la realidad global del centro. Así, por ejemplo, no he hablado solamente con directivos, sino también con profesores, alumnos y padres, sobre todo profesores y padres, que me han ido hablando y ayudando a comprender los diferentes procesos que se producen en el centro. Digo que he hablado especialmente con profesores y padres, porque los alumnos en los centros de Primaria, al tener una edad por debajo de los 14 años, queramos o no, no terminan de comprender los complejos procesos que se producen en el centro.

Así pues, la actuación de los equipos directivos en los centros públicos de Primaria ha sido el eje alrededor del que gira esta investigación, cuya estructura explico a continuación.

2.- ESTRUCTURA

He tratado de organizar el contenido de forma sencilla y fácilmente comprensible, estructurándola en cuatro capítulos en torno a los aspectos esenciales de la tesis: el marco conceptual, el estado de la cuestión, el trabajo de campo y las conclusiones.

Cuadro 1°. Estructura de la tesis



El **marco conceptual** pretende plantear la posición epistemológica y metodológica de la que parto en la tesis, exponiendo el panorama científico e incidiendo especialmente en lo que considero es la fundamentación de esta investigación. Parte de esta posición metodológica se termina de concretar en el capítulo dedicado al trabajo de campo. La razón estriba en que he considerado más útil para el lector concretar aquellos aspectos fundamentales de la metodología momentos antes de leer el trabajo de campo, comentando algunos de esos aspectos en el momento de explicar el mismo proceso.

Con el **estado de la cuestión** se dibuja cómo está el panorama de la dirección tanto España como en otros países de nuestra influencia cultural y económica, dedicando a la situación en nuestro país la mayor parte del capítulo. La razón es muy sencilla, ya que el tema de la tesis

se enmarca en nuestro sistema de dirección con todas las connotaciones y características propias que le rodean. Asimismo, indico también aquellas investigaciones más relevantes en este campo.

Con estos dos primeros capítulos, que sirven para enmarcar la tesis, no pretendo hacer un análisis crítico de cada una de esas realidades, sino más bien ha sido mi deseo dibujar cómo está el panorama científico, explicando mi posición epistemológica y mis puntos de partida, lo que lógicamente va unido a un análisis crítico en todo momento. Debo recordar que el cuerpo de la tesis es el trabajo de campo, aunque éste nunca podría existir sin su fundamentación. Volvemos a la tan manida y falsa dicotomía de la teoría y la práctica. Pienso que la teoría no puede existir sin la práctica, ni la práctica sin la teoría. La realidad es única, aunque nosotros la desmenuemos o descompongamos para analizarla o estudiarla mejor.

El capítulo tercero contiene todo el desarrollo del **proceso de investigación**, explicando detenidamente todo el trabajo de campo que se ha llevado a cabo. He considerado también interesante y coherente, a la vez que iba explicando el proceso, ir analizando los datos, y, sobre todo, compararlos entre sí. De este modo, la comprensión y justificación de lo que se expone se aprecia con más claridad. Así evito también una de las críticas, a veces no sin razón, que se hacen a los informes etnográficos, o sea que parecen más bien novelas antes que una exposición científica.

Finalmente, en las **conclusiones** concreto todos aquellos aspectos que han surgido de la investigación y que sirven para elaborar la teoría que brota de los hechos analizados. No se trata de trazar un mapa de conclusiones en el que se analiza toda la problemática que se refiere a los equipos directivos, sino que, fiel a mi planteamiento etnográfico, se analizan aquellas que surgen de los datos que se manejan en la investigación. Esto hace que ciertos temas, que se consideran

importantes en este ámbito, no se traten, pero la razón estriba en lo que acabo de comentar.

Lógicamente, esta estructura se completa con la **bibliografía** y los anexos correspondientes. Sobre la bibliografía he de decir que la he agrupado en dos grandes temas, aquella que se refiere esencialmente a aspectos de epistemología y metodología, y aquella referente a aspectos relacionados con la dirección de los centros. Lógicamente hay publicaciones en las que es difícil separar ambos aspectos. Ante esta situación, he decidido colocarlas en un lugar u otro, según haya tenido más relevancia para la tesis su contenido epistemológico o el relacionado con la dirección de los centros.

3.- TEMPORALIZACIÓN

La tesis se ha llevado a cabo en dos fases. En una primera fase me he dedicado a recopilar información y trabajar toda la fundamentación conceptual. Ya en una segunda fase he llevado a cabo el trabajo de campo, centrándolo en dos cursos académicos, el 1993-94 y 1994-95, en los que realicé las entrevistas, acometí las observaciones y analicé los documentos en cada uno de los centros. Todos estos procesos los agrupé en dos años con el fin de que todas las variables que pudieran intervenir se pudieran entender más fácilmente y poder realizar también la comparación de datos desde una mayor coherencia.

El análisis de los documentos, concretamente las actas de los Consejos Escolares y de los Claustros, y las observaciones se fueron realizando a lo largo de los dos cursos de forma continuada en distintos periodos. Sin embargo, las entrevistas se plantearon de forma que en el primer año, curso 1993-94, he realizado aquellas de forma individual a los miembros de los equipos directivos, y en el siguiente, curso 1994-95, a los equipos directivos en conjunto, así como a los padres y profesores. La razón de hacerlo de este modo estriba en que quería al principio acercarme a la problemática de los equipos directivos en cada

uno de los centros, averiguar qué sentían ellos en su actuación diaria. Posteriormente, ya con la información inicial de los equipos directivos, así como de las observaciones y de los documentos analizados, las subsiguientes entrevistas a padres y profesores, así como de nuevo a los equipos directivos en conjunto, pensé que podían ser mucho más interesantes para la investigación.

De todos modos, hay que decir también que las entrevistas que transcribo y analizo concretamente en la tesis no son todas las que he realizado. En los dos años que ha durado el trabajo de campo he ido a los centros continuamente y en cualquier momento hablaba con padres, profesores o equipos directivos, siendo imposible transcribir lo que en la naturalidad del quehacer diario formaba la conversación. Se han transcrito aquellas entrevistas en profundidad, que de forma sistemática se han grabado.

4.- NOTAS A TENER EN CUENTA PARA EL LECTOR.

Es necesario comentar también una serie de notas que pienso es necesario tener en cuenta antes de leer esta tesis, con el fin de entender adecuadamente tanto su estructura como su contenido. Son cuestiones o matices que pueden sorprender en principio o inducir a cierta confusión.

En primer lugar, considero importante matizar algunos conceptos utilizados, en cuanto pueden inducir a confusión o a proyectar incoherencias en su desarrollo, que, como indico a continuación, no lo son tales. Así, utilizo en determinadas ocasiones el concepto de **poder** y en otras el de **autoridad**. Debe quedar muy claro desde el principio que **me inclino por el de poder**, en cuanto entiendo que refleja mejor lo que realmente sucede en el centro, es un concepto más dinámico y más flexible, y se refiere al resultado de la actuación de los diversos grupos que actúan en un centro. El resultado de los compromisos, presiones, negociaciones, etc.. encuentra como consecuencia las

relaciones de poder que se establecen en la escuela. La perspectiva micropolítica caracteriza el análisis de la realidad en la escuela, defendiendo dos conceptos clave totalmente interrelacionados que definen lo que son nuestras escuelas, como son el conflicto, como deseable y saludable en una organización, y el de las relaciones de poder. Pero, algunas veces utilizo el término de autoridad, en cuanto refleja una posición más estática, administrativa, de capacidad para hacer algo, ya que así lo ven, demandan o solicitan algunos miembros o colectivos de la comunidad escolar. Por ejemplo, en algunas ocasiones diré que los padres demandan más autoridad para el Director, en cuanto que quieren que dispongan de más capacidad para resolver las distintas situaciones que se generan en el centro.

Esta concepción de poder va unida a una idea de **liderazgo educativo** que se puede traslucir en el desarrollo de la tesis, un liderazgo enmarcado en una dimensión política y condicionado por las posibilidades y limitaciones que la política educativa y el contexto determinan en cada centro. *“Frente al liderazgo como gestión, surgen nuevas concepciones que lo consideran como la manifestación natural de una disposición filosófica, una actividad moral concebida como una expresión y una negociación culturales, cuyo significado deriva de la forma en que los fenómenos educativos sean valorados y construidos colectivamente”* (Codd,1989)

Por otra parte, se apreciará también que las **citas** de las publicaciones **en inglés** no están traducidas, sino que figuran en el idioma original. En principio pensé traducirlas y así comencé a hacerlo, pero enseguida me di cuenta de que había términos que era difícil su transcripción al castellano, no encontraba la palabra adecuada, ya que generalmente son conceptos abstractos o científicos cuya traducción nunca encuentra la palabra que exprese totalmente el mismo significado que en inglés. Así pues, en principio, en aras a una mayor precisión decidí hacerlo de este modo. Posteriormente, he ido

asumiendo también que cualquier cita literal en una publicación para la comunidad científica que se quiera hacer debe ser eso "*una cita literal*", y, por lo tanto, debe ir en el idioma de la publicación que se cita.

En la redacción de la tesis se puede observar una cierta **informalidad en el lenguaje**, que busca especialmente una lectura más fácil y agradable, manteniendo siempre los límites del rigor científico. Por ejemplo, al escenario constituido por la escuela, le voy denominando alternativamente colegio, centro, centro escolar o institución educativa. Utilizo alternativamente el término maestro y el de profesor, aún sabiendo que "maestro" es la palabra adecuada y correcta por el cuerpo al que pertenecen, con el fin de hacer más agradable su lectura. A veces aparecen ciertos giros coloquiales, que pueden parecer extraños a la redacción de una tesis. Debe entenderse siempre desde este punto de vista y espero que realmente sirva para que su lectura sea clara y agradable.

A lo largo de la tesis encontramos la denominación de colegio de **Primaria**. He decidido utilizar este término para evitar confusiones, ya que en el momento de llevar a cabo esta investigación se produjo el cambio de denominación de los centros escolares no universitarios. Así, como centro de EGB ha desaparecido, pasando parte a Primaria y parte a Secundaria. Cuando llevé a cabo la investigación eran centros de EGB y al redactar y presentar la tesis son centros de Primaria. Esta es la razón por la que he decidido utilizar este término, aunque a veces puede surgir el de EGB, pero se debe entender en este contexto.

Aunque lo explico brevemente a lo largo de la tesis, creo necesario dejarlo también claro al principio. Siguiendo la tradición etnográfica, a los colegios los he denominado con seudónimos - ARAGÓN, ZAUMA, PICARRAL, CENTRO-, evitando su denominación real. La razón es lógica, ya que salen a flote en el texto

muchas cuestiones internas de estos colegios que pudieran ocasionar problemas personales en algunos miembros de esa comunidad escolar. Cuando realicé el acceso a los diversos escenarios, ya quedamos en que la redacción final no iba a contar con nombres reales, y esa fue una condición que me pusieron todos los centros para colaborar tan intensamente como así hicieron.

Finalmente, debo volver a insistir en un aspecto que me parece muy importante. El capítulo primero y segundo tratan esencialmente de aclarar el panorama científico y de fundamentar, al mismo tiempo, los planteamientos de la tesis proponiendo las opciones por las que he optado. De ahí que parezca a veces como demasiado descriptivo, pero considero necesario presentar el panorama científico para concretar cual es mi opción, cual es el enfoque que fundamenta el desarrollo de la investigación.

CAPÍTULO I

MARCO CONCEPTUAL

En este capítulo explico las bases conceptuales que han guiado la tesis y han determinado la metodología a seguir. Lógicamente, existen diversos modos de acercarse a la realidad, de escudriñarla, de analizarla, en suma de transformarla como debería ser el último objetivo de cualquier investigación. La metodología dependerá lógicamente de la opción que se haya tomado en el análisis de la realidad, del modo de acercarse a ella. En primer lugar, partiendo del concepto de paradigma, pero sin entrar en grandes disquisiciones epistemológicas, me inclinaré en el paradigma interpretativo como aquel que mejor responde al acercamiento de la realidad que voy a estudiar. Posteriormente y consecuentemente con el paradigma planteado, explico y justifico la metodología que he utilizado en el análisis de esa realidad.

I.1.- UN ACERCAMIENTO AL CONCEPTO DE PARADIGMA

Debo comenzar haciendo referencia al **concepto de paradigma** que comenzó a formar parte del discurso de los investigadores con Kuhn (1970) cuando éste lo definió como un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales. *"En el sentido que Kuhn le asigna al término, un paradigma es un compromiso implícito, no formulado ni difundido, de una comunidad de estudiosos con determinado marco conceptual"* (Shulman, L.S. 1989, 13). Para Kuhn solamente existe en un momento dado un paradigma que prevalece en

la comunidad científica, que tras su periodo de *ciencia normal* y tras la consiguiente *revolución científica*, sería desplazado, sustituido o superado por otro. Así el paradigma positivista sería sustituido por el interpretativo-simbólico, y este por el más reciente denominado socio-crítico.

Uno de los aspectos que más ha sido criticado de Kuhn ha sido concretamente la existencia predominante de un solo paradigma en un momento determinado. Así, Lakatos (1974) defendió que los distintos paradigmas no compiten entre sí y raramente son sustituidos debido a su falsación; *especialmente en las Ciencias Sociales, tienden a coexistir y no a desaparecer*. Lakatos (1983) propone como alternativa el concepto de "*programa de investigación*", como descripción de los distintos géneros de investigación, según las decisiones del investigador.

Asimismo, estoy de acuerdo con Shulman cuando critica el enfoque de Kuhn de que en una ciencia madura sólo puede dominar un paradigma cada vez. "*Existe también un segundo sentido de paradigma - más débil -. Los científicos sociales realizan sus actividades de investigación dentro del marco de una escuela de pensamiento que define los objetivos, puntos de partida, métodos y concepciones interpretativas adecuadas para sus investigaciones. Estas escuelas de pensamiento operan de manera muy similar a los paradigmas kuhnianos o a los programas de investigación lakatosianos en la medida en que son relativamente aisladas y predeciblemente uniformes. Sin embargo, de ningún modo los campos de las ciencias sociales están necesariamente dominadas por una sola escuela de pensamiento*" (Shulman, L.S., 1989, 14). Carr y Kemmis (1988) defienden también que "*no hay manera imparcial de demostrar la superioridad de un paradigma sobre ningún otro, las teorías siempre están contaminadas por las creencias y valores de la comunidad investigadora y siempre son, por consiguiente, productos*

sociales".(Carr, W. Y Kemmis, S.,1988, 88).

Es cierto que actualmente estamos en un momento en las ciencias sociales que está dominado por enfoques naturalistas, con los que me identifico como se podrá apreciar en el desarrollo de esta tesis, pero no debemos olvidar que el enfoque tradicional de carácter positivista no ha perdido ni mucho menos consistencia ni ha dejado de utilizarse por los investigadores. Es más, en las ciencias sociales han prevalecido a lo largo de los últimos siglos dos maneras de entender y acercarse a la realidad, el positivismo y la fenomenología, con planteamientos diferentes y en muchos aspectos opuestos. Por una parte, *"los positivistas buscan los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos "*. Por otra, *"el fenomenólogo - se utiliza el término fenomenología en sentido amplio - quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante "* (Taylor, S.J. y Bogdan, R., 1990, 15-16).

Sin necesidad de profundizar más en el concepto kuhniano de paradigma, suficiente conocido en la comunidad científica, no debemos olvidar que los paradigmas son construcciones humanas. Como nos recuerdan Lincoln y Guba *"we argue the sets of answers given are in all cases human constructions, that is, they are all inventions of human mind and hence subject to human error"* (Guba y Lincoln, 1994, 105). Estando de acuerdo en su definición inicial con el matiz indicado, me inclino por la idea de que *"todo paradigma que se utilice para la investigación de los fenómenos educativos será tanto más adecuado y eficaz en la medida en que persiga la obtención de conocimientos monoprogamáticos - verdades útiles - y utilice procedimientos de acercamiento a la realidad apropiados a la naturaleza dinámica de la misma y cuente, además, con la participación de aquellos que necesariamente deben transformarla"* (De Miguel, M. 1988, 66).

Lógicamente, el paradigma por el que se opta condiciona todo el procedimiento de investigación. La adhesión a un paradigma orienta a cada uno a concebir el mundo y los acontecimientos que en él se desarrollan de un modo determinado. *"La finalidad de una investigación concreta determina el índole del enfoque. Todo esfuerzo de investigación en educación tiene como último propósito llegar a un conocimiento que pueda utilizarse para la acción, ya se trate de una acción a nivel político, ya de un cambio de la práctica en clase. Así pues, la vía que sigamos al estudiar un determinado problema depende en gran medida de qué clase de conocimiento deseamos obtener mediante nuestros esfuerzos investigadores"* (Husen, T., 1988, 56). *"Methods, after all, are developed and changed in response to changing work contexts. Nevertheless, we believe that the methodological guidelines and general procedures can be of service to researchers regardless of where they stand on this particularly divisive and long-standing dispute among social scientists"* (Strauss, A. 1991, 5).

I.2.- TRES PARADIGMAS CLÁSICOS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Antes de concretar el paradigma por el que voy a optar en los planteamientos de esta investigación, es necesario esbozar brevemente el panorama que reflejan los tres modelos clásicos de aproximación a la realidad. Dado que existe cierta confusión terminológica actualmente, en parte por la diversa y amplia aportación disciplinar, he optado por la sencillez y la claridad terminológica, aún cuando soy consciente de que la realidad es mucho más compleja. Además, *"conviene señalar que los paradigmas se encuentran sometidos a procesos de cambio y debates continuos. Forman parte de un contexto dinámico. El conflicto se produce en un doble plano : en primer lugar,*

ocurre en el seno mismo del discurso de la ciencia,..... Por otro lado, el conflicto hunde sus raíces en los problemas de la reproducción y la transformación social" (Popkewitz, T.S., 1988, 66). Por lo tanto, no voy a ser tan iluso de presentarlos como tres modelos aislados e independientes entre sí. Como he dicho antes, la realidad es mucho más compleja y cambiante que todo eso. Así, por ejemplo, Guba y Lincoln (1994) plantean como más adecuado sistematizarlos en cuatro: Positivismo, Postpositivismo, Teoría Crítica y otros paradigmas alternativos, y Constructivismo, de los que, excepto el positivismo, anotan que están aún en etapas de formación.

Así, podemos encontrar tres modelos: **Positivista, Interpretativo y Crítico**, siguiendo la clasificación de Koetting (1984) y que podemos encontrar en la mayoría de las publicaciones sobre investigación educativa - Pérez, G. (1994), González, T. (1990), Popkewitz, T. (1988), Crabtree F.y Miller W.(1992), -. Estos tres modelos los podemos encontrar con otras denominaciones como racionalista-cuantitativo o empírico-analítico para el positivista, naturalista, hermenéutico o simbólico para el interpretativo, y sociocrítico o político para el crítico. Lo que nos interesa es concretar tres paradigmas diferentes que se acercan a la realidad que hay que comprender, analizar o transformar de modo diferente.

Así pues, voy a exponer brevemente las características que les definen a cada uno de ellos, insistiendo en aquel que constituye la opción de la investigación. Podría seguir en su descripción tres puntos clásicos, como son el aspecto ontológico ¿cuál es la naturaleza de la realidad?; el epistemológico ¿Cuál es la naturaleza de las relaciones entre el investigador y la realidad? y el metodológico ¿Cómo acercarnos a esa realidad para informarnos de ella?. Sin embargo, he preferido hacerlo de modo más informal, ya que me ha parecido que así lograba enriquecer más cada paradigma para su comprensión. De todos modos, las tres preguntas son contestadas en todos los paradigmas.

Cuadro 2: Tipología clásica de los paradigmas, en torno a las tres preguntas clave (Koetting, J.R., 1984,68)

PARADIGMA	FINALIDAD DE LA INVESTIGACION	NATURALEZA DE LA REALIDAD	RELACION SUJETO-OBJETO
Positivista	Explicar, controlar, predecir	Dado, externo, singular tangible, fragmentable convergente	Independientes muestral, libre de valores
Interpretativo (naturalista)	Comprender, interpretar (comprensión mutua y participativa)	Múltiple, holístico divergente, construído	Interrelacionado relaciones influenciadas por factores subjetivos
Crítico	Liberar, criticar e identificar potencial de cambio	Múltiple, holístico divergente, construído	Interrrelacionado relaciones influenciadas por fuerte compromiso para la liberación humana

a) Positivista

Este paradigma ha sido el predominante en los últimos años en nuestro ámbito, aunque últimamente está sometido a fuertes críticas sobre todo desde la comunidad científica de las ciencias sociales. Nació concretamente en el siglo XIX con el filósofo francés Augusto Comte y fue tomando cuerpo a principios del XX con autores como Comte y Durkheim, imponiéndose como método científico en el ámbito de las ciencias naturales y extendiéndose posteriormente al mundo de la educación. Así, las normas y modelos de la física han sido los modelos que han conducido el desarrollo de las ciencias sociales.

En palabras de Popkewitz (1988), *"la investigación empírico-analítica se configura a partir de, al menos, cinco supuestos interrelacionados :*

- *La teoría ha de ser universal, no vinculada a un contexto específico ni a las circunstancias en las que se formulan las generalizaciones..... Los principios básicos o axiomas son abstractos y no dependen de contextos sociales o históricos.*
- *Relacionada con la universalidad de la teoría, está el compromiso con la idea de que la ciencia es una actividad desinteresada. se piensa que los enunciados científicos son independientes de los fines y valores de los individuos. Al eliminar los aspectos contextuales, la función de la ciencia se limita a describir las relaciones entre los hechos.*
- *El mundo social existe como un sistema de variables. Estas variables son elementos distintos y analíticamente separables de un sistema de interacciones. Las variables se estudian independientemente unas de otras. De esta forma, la enseñanza se reduce a variables específicas que pueden medirse con independencia del resto de elementos del sistema..... La definición habitual de causalidad es : Si ocurre X, entonces tendrá el efecto Y .*
- *La creencia en el conocimiento formalizado, que exige aclarar y precisar las variables antes de iniciar la investigación. se deben operacionalizar los conceptos y otorgarles una definición invariable para poder verificar y comparar los datos.*
- *La cuantificación de las variables permite a los investigadores reducir o eliminar ambigüedades y contradicciones. Al mismo tiempo, se emprende la construcción de una estructura lógico-deductiva del conocimiento mediante la cual se comprueban las hipótesis y se perfecciona la teoría" (Popkewitz, T.S., 1988, 69).*

Así pues, los postulados de este enfoque son claros y concretos, considerando la realidad como algo observable, medible y cuantificable, planteando unos métodos cuantitativos y estadísticos en un modelo hipotético-deductivo, partiendo de una muestra significativa y generalizable, así como buscando la causa de los fenómenos y hechos del mundo social, trasladando los modelos de las ciencias físicas y naturales a las ciencias sociales.

A pesar de que las contribuciones de este paradigma al conocimiento sobre la educación han sido importantes y de que el desarrollo de sus técnicas han avanzado de forma espectacular, estoy de acuerdo con De Miguel (1988), cuando cuestiona si realmente puede ser aplicado al ámbito de las ciencias sociales este paradigma debido al excesivo énfasis y rigor lógico y metodológico que adquieren los diseños en relación con los procesos de control de variables, unido a la sofisticación matemática, lo que pone en duda su posible viabilidad para el estudio de los fenómenos educativos. Además, hay un aspecto que me parece esencial en el ámbito de la educación, un fenómeno o una realidad se produce en un contexto o circunstancias determinadas que desde mi punto de vista son totalmente determinantes para comprenderlo o intervenir en él. Un mismo fenómeno o hecho que se lleva a cabo en contextos diferentes no puede ser ni comprendido ni tratado del mismo modo.

b) Interpretativo-simbólico

Podemos agrupar dentro de este paradigma varias perspectivas y corrientes que surgieron en un principio como alternativa al paradigma predominante en esos momentos como era el positivista y que se preocupan fundamentalmente por indagar el significado de los fenómenos educativos en la complejidad de la realidad natural donde se producen.. De todos modos, he de resaltar que más que surgir contra el paradigma racionalista fue tomando cuerpo porque ofrecía

soluciones y alternativas que el anterior paradigma no encontraba. *"Los críticos apuntan a la incapacidad de la ciencia empírica-analítica para ofrecer generalizaciones potentes o una contribución práctica a la solución de los problemas sociales"* (Popkewitz, T.S. 1988, 118). Destaco esto porque es una idea importante en el discurso de la tesis. La discusión tantas veces repetida en nuestra comunidad científica de la oposición cuantitativo-cualitativo pienso que no tiene sentido, es una forma de apreciar esta realidad casi patológica que la desvirtúa totalmente.

Lo que no podemos olvidar de todos modos es que nació como respuesta al positivismo presentando alternativas a ese paradigma. *"In reaction against mounting positivist criticism over the last forty years, ethnographers have developed an alternative view of the proper nature of social research, often termed naturalism Naturalism proposes that, as far as possible, the social world should be studied in its 'natural' state, undisturbed by the researcher. Hence, 'natural', not 'artificial' settings like experiments or formal interviews, should be the primary source of data"* (Hammersley, M. Y Atkinson, P., 1983). Lo que Hammersley denomina naturalismo, otros han denominado interpretativo (Koetting 1984), otros interpretativo-simbólico (Popkewitz 1988), otros fenomenológico (Taylor y Bogdam 1990), u otros hermenéutico (Guba y Lincoln, 1989) (Gimeno y Pérez, 1983).

Utilizo el término interpretativo porque creo que es el que abarca la mayoría de los enfoques dentro de este paradigma. El propio Erikson (1985) explicita las razones que encuentra para denominarlo de este modo en las siguientes: es más inclusivo que otros; evita el que se le denomine en contraposición a los puntos de vista cuantitativos, o sea como cualitativo; y, principalmente, porque se acerca a las característica esencial de los diversos enfoques, como son los significados humanos en la vida social.

Otros, como Ivonna S. Lincoln, justifican el término naturalista afirmando que "*while some may prefer the terms ethnographic, qualitative, anthropological or case study, I prefer the term naturalist for the one, and conventional, or rationalistic, or hypothetico-deductive, for the other. I prefer the term naturalist for the first simply because in my own mind, naturalist refers to a philosophical system, complete and entire in itself, with a set of axiomatic assumptions which are in direct opposition with those which are more commonly understood to be associated with the conventional paradigm*" (Lincoln, I., 1988, 4).

Por todo ello, pienso que podría ir indicando razones que servirían para justificar otras denominaciones, pero personalmente creo que es un término adecuado, con las reservas ya mencionadas.

Egon G. Guba e Ivonna S. Lincoln ya en 1982 establecieron las diferencias entre un paradigma racionalista y otro naturalista en torno a cuatro axiomas. Pienso que ha sido una de las clasificaciones que mejor nos han acercado a percibir la esencia de cada paradigma de forma sencilla y clara.

Cuadro 3 : Diferencias entre los paradigmas racionalista y naturalista.
(Guba, E.G. y Lincoln, Y.S., 1982. 237)

<i>P a r a d i g m</i>		
Subject of Axiom	<i>Rationalist</i>	<i>Naturalist</i>
Reality	<i>Single, tangible, comnvergent</i>	<i>Multiple, intangible,</i>
	<i>fragmentable</i>	<i>divergent, holistic.</i>
Inquirer/respondent relationship	<i>Independent</i>	<i>Interrelated</i>
Nature of truth statements	<i>Context-free generalizations - nomothetic statements - focus on similarities</i>	<i>Context-bound working hypotheses -idiographic statements- focus on differences</i>

Attribution/explanation of action	<i>"Real" causes; temporally precedent or simultaneous; manipulable; probabilist</i>	<i>Attributional shapers; interactive (feedforward and feedback); nonmanipulable, plausible</i>
Relation of values to inquiry	<i>Value-free</i>	<i>Value-bound</i>

Los mismos Yvonna S. Lincoln y Egon G. Guba (1989) más tarde insistieron también acertadamente en que la investigación naturalista plantea la respuesta adecuada, en un paradigma alternativo, al fracaso de la ciencia positiva, sobre todo en dos principios. En primer lugar, recalcando que la realidad social es una construcción social, relacionada, construida y adornada por los propios actores sociales desde su propia experiencia. En segundo lugar, destacando la especial interacción entre el investigador y la realidad investigada, que no debe llevarse a cabo a distancia ni sin ningún tipo de implicación, sino que debe haber una relación de igualdad, dignidad y mutuo respeto.

En cualquier caso, se pueden destacar una serie de aspectos en los que prácticamente todos coinciden, y que voy a comentar, siguiendo esencialmente a Pérez Gómez (1992).

• **La realidad es, fundamentalmente, una concepción abierta, dinámica y cambiante**, lo que Lincoln y Guba han denominado múltiple, construida y holística. Asimismo, esa realidad es global y única, no se debe fragmentar en distintas variables dependientes o independientes, y se va a caracterizar por el conjunto de perspectivas diferentes que las distintas personas van a percibir de ella. *"La vida social es la creación convencional de los individuos, grupos y comunidades a lo largo de la historia. las complejas así como cambiantes relaciones condicionadas, de conflicto o colaboración, entre los individuos, grupos y sociedades han ido creando lo que denominamos realidad social. Es una realidad en sí misma inacabada,*

en continuo proceso de creación y cambio. Así pues, para comprender la complejidad real de los fenómenos educativos como fenómenos sociales, es imprescindible llegar a los significados, acceder al mundo conceptual de los individuos y a las redes de significados compartidos por los grupos, comunidades y culturas, ...puesto que éstos sólo pueden captarse de modo situacional, en el contexto de los individuos que los producen e intercambian" (Pérez Gómez, A.,1992, 119-120)

- La **interacción de los individuos** es el punto clave para comprender la realidad, ya que como ya he dicho ésta es diversa, abierta, multicausal, constituida por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por los individuos a través de la interacción con los demás. Por otra parte, *"esta interacción es circunstancial, por lo que tiene que ser establecida en cada momento por los participantes a través de la interpretación y negociación de las reglas que permitan la convivencia humana. Así, el objeto básico de estudio es el mundo de la vida cotidiana, tal como es aceptado y problematizado por los individuos interaccionando continuamente"* (Pérez Serrano, G. 1994, 28). El **contexto** es determinante en el estudio de la realidad.

- La atención del investigador va a estar centrada en el ámbito de la acción, la intencionalidad y la comunicación de los distintos individuos o grupos humanos. Su objetivo va a ser la comprensión de los hechos o fenómenos, sin necesidad de producir leyes o generalizaciones que sean independientes del contexto y circunstancias de cada fenómeno. Por otra parte, *"Atiende a la interacción y a las negociaciones que tienen lugar en las situaciones sociales, y por cuyo medio los individuos se definen mutuamente sus expectativas sobre qué comportamiento son adecuados"* (Pérez Serrano, G. 1994, 71).

- **La realidad debe ser estudiada, analizada e interpretada en su estado natural, en el medio ecológico y complejo en donde se**

produce, procurando evitar situaciones artificiales o de laboratorio que ocasionaría una deformación de esa realidad.

- Su preocupación se dirige hacia la **relevancia de los fenómenos**, sin olvidar el rigor metodológico. *"En primer lugar, se parte del convencimiento de que la replicabilidad de una investigación en el marco natural y específico de cada realidad educativa no es un objetivo posible, ni siquiera deseable. En el mundo natural, ecológico, de la vida del aula nunca se repiten de manera exacta ni las mismas situaciones, ni los mismos acontecimientos, ni la misma secuencia de fenómenos. En segundo lugar, la credibilidad de la investigación es un objetivo claro que requiere constatar la consistencia de los datos, pero no se pretende encontrarla en la replicabilidad y mimetismo de los procesos, sino en el contraste permanente de las indagaciones, las inferencias provisionales y las hipótesis de trabajo que se van decantando como fruto de la reflexión, del debate y del contraste."* (Pérez Gómez, A.,1992, 131)

- Este paradigma utiliza una estrategia de investigación inductiva-deductiva. *"El propósito no es comprobar hipótesis, sino sumergirse en la complejidad de los acontecimientos reales, e indagar sobre ellos con la libertad y flexibilidad que requieran las situaciones, elaborando descripciones y abstracciones de los datos, siempre provisionales y utilizadas como hipótesis subsiguientes de búsqueda y trabajo. El diseño de investigación es, por lo tanto, un diseño flexible de enfoque progresivo, sensible a los cambios y modificaciones en las circunstancias físicas, sociales y personales, que puedan suponer influjos significativos para el pensamiento y la acción de los individuos y los grupos"* (Pérez Gómez, A.,1992, 123-124). Las técnicas e instrumentos que van a utilizar -observación participativa, estudio de casos, entrevistas, análisis de documentos, diarios, etc.- buscan esencialmente la comprensión de lo que sucede.

• *"Aspectos fundamentales del trabajo teórico que se desarrolla en el marco de las ciencias simbólicas son los conceptos de intersubjetividad, motivo y razón.Las normas consensuadas que definen una situación suponen intersubjetividad. Lo real y lo válido son tales por el acuerdo que establecen los participantes. En consecuencia la objetividad no es una ley que guíe a los individuos sino el resultado de un consenso intersubjetivo logrado a través de la interacción social.... Las razones y los motivos son también elementos importantes de la teoría social. Los investigadores del paradigma simbólico afirman que en los fenómenos sociales se dan dos tipos de causalidad. Una es la del por qué, ... La segunda es la causa a fin de qué" (Popkewitz, T.S., 1988, 72-73)*

• **La relación sujeto-objeto es interactiva e inseparable.** No existe independencia entre el investigador y el objeto de la investigación. *"Para el enfoque interpretativo, todo proceso de investigación es, en sí mismo, un fenómeno social y, como tal, caracterizado por la interacción. ...El experimentador es influido por las reacciones de la realidad estudiada, por el conocimiento que va adquiriendo, por las relaciones que establece y por los significados que comparte..... Así pues, para el enfoque interpretativo, la contaminación mutua del investigador y la realidad es una condición indispensable para alcanzar la comprensión del intercambio de significados. Por ello, el proceso de investigación exigirá la vivencia prolongada en el ámbito de la realidad natural donde se producen los fenómenos cuyo sentido queremos comprender, así como la utilización de métodos e instrumentos de análisis y comprensión que buceen más allá de las manifestaciones observables y que posean la flexibilidad requerida para acomodarse a las exigencias de un contexto cambiante" (Pérez Gómez, A., 1992, 120-121)*

Hay que recordar que en el ámbito educativo en que nos movemos el objeto de estudio van a ser personas, en diferentes

contextos y ante diferentes situaciones o problemas, pero al fin y al cabo personas. Por eso, el investigador, el observador no puede ser una persona fría y ajena a lo que investiga. La realidad está totalmente integrada en una compleja red de relaciones interpersonales que la estructuran. En muchas ocasiones va a ser el propio investigador el principal instrumento de la investigación. Por todo ello, en esta perspectiva un tema muy importante es el que se refiere a la ética del investigador.

Se puede encontrar en el trabajo de Goodman (1992) un análisis interesante de la relación entre los investigadores y los que trabajan en el campo o escenario en el que se está investigando, ya que incide especialmente en la colaboración entre ambos.

- Para la mayoría este paradigma implica ,en principio, una teoría **descriptiva y neutral**, en cuanto no supone una implicación en esa realidad que se estudia que ocasione una transformación social. Así, encuentran en este aspecto la diferencia esencial con el paradigma crítico. Personalmente, no comparto totalmente esta idea, ya que estoy convencido de que los planteamientos de un investigador que se acerca a una realidad no pueden olvidar la necesidad de transformarla. Creo que es algo inherente a cualquier proceso de investigación, o, por lo menos, estoy convencido de que debería ser así.

Jacob (1987, 1-50) plantea que en este paradigma se pueden establecer cinco enfoques, ya suficientemente conocidos en la investigación educativa:

- **Psicología Ecológica** (Herbert, Barker) que pretende describir del modo más detallado posible aquellas conductas naturales que se producen en la realidad a estudiar con el fin de descubrir sus leyes. "*Ecological psychology also focuses on behaviour, but here the purpose is to discover the influence of environment on behaviour. Whereas ethologists focus on the*

behaviour itself, ecological psychologists, following the work of Barker (1968), focus and record both the "behavioural episode" and the surroundings in which the stream of behaviour occurs. The goal is to develop principles and laws that explain the interdependence of the two. Descriptive statistics are used frequently, along with text analysis. Heuristic research, as defined by Clark Moustakas (1990), derives from the phenomenological tradition in psychology and places a special emphasis on self-reflection in the research experience. The heuristic tic inquirer uses intensive inner searching and empathic immersion in others' experiences to reach a narrative portrayal of the phenomena in question" (Crabtree, B Y Miller, W., 1992, 25).

- **Etnografía Holística** (Goetz y LeCompte, Wolcott), cuyo objetivo consiste en la exploración, descripción y análisis de las normas culturales de un grupo, lógicamente a través de sus patrones, creencias y actuaciones.
- **Etnografía de la Comunicación** (Hymes, Erikson). *"Ethnographers of communication, led by Hymes, focus as much on the context of the conversation as on the conversation itself. They want to know not only the rules of communication but also the larger cultural patterns of communication which are often depicted graphically"* (Crabtree, B Y Miller, W., 1992, 28).
- **Antropología Cognitiva o Etnosciencia** (Spradley, Tyler), que da una importancia esencial al lenguaje y su semántica en cualquier grupo humano, por lo que su objetivo será el estudio del sistema semántico de un grupo con el fin de comprender su organización. *"Represents a blending of the ethnographic and linguistic traditions within the discipline of anthropology. The*

original goal was to learn a culture's "emic" constructs or the meaning of things and events as understood by the members of the culture. This goal has translated into methods and studies that seek to map the cognitive world of a culture, the semantic rules and shared meanings governing conduct. The results are classifications and rules, often presented in the form of taxonomic trees or semantic network diagrams. The methods of ethnoscience, such as componential analysis, pile sorts, and multidimensional scaling, are especially suited for term identification and for decision modelling." (Crabtree, B Y Miller, W., 1992, 27).

- **Interaccionismo Simbólico** - Blumer, Bogdan y Taylor, Glasser y Strauss, Becker, - *"Symbolic interactionists owe their ancestry to Weber (1968) and their contemporary tradition to the "Chicago School" of sociology (Thomas,1983). This tradition is also concerned with how people make sense of social interactions, but the emphasis is on how the interactions are interpreted as symbols by the participants. The goal is to explicate the meaning of a word, action, or sign and to develop principles of symbolic interaction. Semiotics, the study of signs and their signification's, is a commonly used tool by symbolic interactionists. Blumer provides an excellent source on symbolic interaction theory "*(Crabtree, B Y Miller, W., 1992, 26).

c) Crítico

El tercer paradigma sería el crítico o sociocrítico, que se basa sobre un supuesto muy concreto: **"así como la educación no es neutral, tampoco la investigación es neutral. De lo que se deduce que es imposible obtener conocimientos imparciales ya que es falsa la supuesta imparcialidad de la ciencia. Por ello, es preferible introducir**

la ideología de manera explícita en los procesos de adquisición de conocimiento, puesto que considerar que estos procesos están libres de sesgos sólo refleja niveles de inconsistencia por parte del investigador" (De Miguel, M.,1988, 70)

Podemos encontrar en la Escuela de Francfort.(Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas) y en otros como Apple, a los principales teóricos de esta tendencia, que encontró campo abonado en el periodo de entreguerras entre todos aquellos que intentaban desarrollar el marxismo de forma productiva.

Max Horkheimer intentó "*superar el prolongado purismo teórico del materialismo histórico y posibilitar una fusión fecunda entre la ciencia social académica y la teoría marxista*" (Giddens, A. Y Turner, J.,1990, 447). Adorno, por su parte, ha sido el representante más destacado del cambio de una "*concepción positiva del trabajo social a una concepción negativa - escepticismo respecto al progreso y preeminencia metodológica de los aspectos estéticos de la experiencia*" (Giddens, A. Y Turner, J.,1990, 459), marcado como estuvo por los momentos del fascismo que le tocó vivir. Habermas con su concepción de la intersubjetividad lingüística de la acción social, influido por la antropología filosófica, la hermenéutica, el pragmatismo y el análisis del lenguaje, fundamentaba en la consecución de un entendimiento lingüístico entre sujetos el requisito esencial para la reproducción de la vida social.

En cualquier caso, las aportaciones más interesantes en el campo de la investigación han estado en campos muy específicos, como son la etnografía crítica o la investigación participante.

Analizando esta perspectiva de forma global, vemos que intenta responder a los tremendos cambios sociales que se han operado en el mundo occidental. Así, el trabajo se ha tecnologizado cambiando las relaciones laborales y las bases sobre las que se sustentan, los medios

de comunicación de masas van constituyéndose en grupos cada vez más importantes de poder y presión, el conocimiento se va profesionalizando de tal modo que siempre hay alguien que sabe o dice lo que hay que hacer. Ante esta situación, el compromiso del investigador y el objetivo en la transformación social son puntos esenciales de esta perspectiva. Concretamente, se dirige a obtener conocimiento que facilite la emancipación y liberación del hombre, logrando una mejor distribución del poder y los recursos de que disponemos.

Podemos encontrar una serie de aspectos que pueden caracterizar este modo de acercarse a la realidad, como respuesta al fracaso de la ciencia positivista y, primordialmente, en dos caminos (Lincoln y Guba, 1989 b) :

- a) Considerando la realidad social como una construcción social, construida por los propios actores sociales desde su propia experiencia.
- b) Manteniendo la especial interacción entre el investigador y la realidad investigada, una relación que debe estar caracterizada por la igualdad, la dignidad y el mutuo respeto.

Así pues, siguiendo a J.M. Escudero (Escudero, J.M., 1987, 13), concreto los siguientes aspectos:

- La realidad educativa se aprecia como una visión global y dialéctica. No puede ser comprendida al margen de las condiciones ideológicas, económicas, políticas e históricas que la conforman, y a cuyo desarrollo contribuye. La investigación crítica debe ser una práctica social e intelectual comprometida.
- Esta perspectiva asume una visión democrática del conocimiento. La investigación debe ser un proceso

compartido y participativo en el que tanto el investigador como las personas investigadas deberían compartir responsabilidades en la toma de decisiones.

- Subyace la visión de la teoría del conocimiento y de sus relación con la realidad y con la práctica. Teoría y práctica están llamadas a mantener una constante tensión dialéctica. *"Para Habermas, la finalidad de la teoría es capacitar a los individuos a través de la retrospección para que se conozcan a sí mismos y sus situaciones, y de esta forma traer a la conciencia el proceso de formación social que, a su vez, establece las condiciones en las que puede desarrollarse el discurso práctico. El discurso práctico es acción prudente: los aspectos éticos, morales y políticos se interrelacionan con la ciencia para orientar a los individuos en cuanto a lo que es apropiado y justo en una situación dada"* (Popkewitz, T.S., 1988,77)
- Se trata de una investigación construida en y desde la realidad situacional, social, educativa y práctica de personas implicadas en luchas, intereses, preocupaciones y problemas, que forman parte de su hacer de cada día. Se genera en la práctica y desde la práctica.
- Este paradigma defiende el compromiso del investigador con la transformación de la realidad que investiga desde una perspectiva liberadora y emancipadora de los individuos implicados en ella.

El profesor Escudero (Escudero Muñoz, J.M.,1990, 3-25) también recoge en un artículo el sentir de un grupo ciertamente numeroso que defienden la investigación crítica como alternativa a la positivista y a la interpretativa, caracterizándola por cuatro aspectos básicos :

- La construcción del conocimiento es una actividad ideológicamente configurada, ya que la realidad educativa no es neutra, está determinada por opciones en cuanto a los valores, poder o intereses.
- El carácter participativo y holístico del conocimiento, en cuanto que debe ser una actividad solidaria, participativa y democrática que ha de implicar al investigador en su análisis, construcción y utilización para transformarla.
- El supuesto de la subjetividad crítica, que, desde una cierta actitud de escepticismo, cree en el poder de las personas tanto para expresar como transformar la realidad, dejando de arrogarse el investigador el poder exclusivo de definir, codificar y transformar esa realidad.
- El conocimiento tiene sentido en y para la acción, y no como un acto cognoscitivo en y para la teoría, para la reflexión exclusivamente.

Se puede afirmar que existen bastantes semejanzas en los postulados entre el paradigma interpretativo y el crítico. Solamente el componente ideológico de transformación de la realidad como algo inexcusable diferencia uno y otro. Si bien es cierto que este componente implica planteamientos más complejos y fundamentos filosóficos determinados, los supuestos conceptuales y metodológicos de ambos paradigmas no difieren mucho. Es más, existen planteamientos, sobre todo en el campo de la etnografía y la observación participante, que participan de ambos paradigmas.

Insisto en todo esto porque, como se verá en el siguiente apartado, mi marco conceptual va a partir del **interaccionismo simbólico para llegar a la Grounded Theory y a una metodología etnográfica, pero participando de aspectos del paradigma crítico,**

en cuanto no estoy de acuerdo con que un investigador pueda ser neutral en su trabajo como algunos defensores del paradigma interpretativo plantean. Si un investigador intenta comprender y analizar cualquier fenómeno o hecho educativo, está implícito en ello que desea mejorarlo, que de la investigación se deberá producir una mejora. **Pienso que ya está implícito en el rol del investigador, en caso contrario dejaría de serlo, para pasar a ser un mero observador externo de la realidad.**

I.3.- EL INTERACCIONISMO SIMBÓLICO.

*"El multifacético comportamiento humano, con todos sus matices tan sutiles vinculados al contexto, tal como se nos ofrecen en el proceso educativo, no puede ser adecuadamente captado dentro de la estructura epistemológica y metodológica del neopositivismo. Así pues, un **interaccionismo simbólico** sería el modelo más adecuado para el estudio de los procesos que se dan en educación. En lugar de emplear el paradigma hipotético-deductivo, con su cuantificación y su búsqueda de causas bien definidas, deberíamos intentar describir las complejas interacciones sociales recíprocas"* (Husen, Torsten, 1988, 51).

Mi opción claramente va a ser ésta, ya que me parece la perspectiva más adecuada para comprender y transformar cualquier realidad que se produzca en nuestras escuelas. En cualquier acercamiento a la realidad de nuestros centros educativos los modelos de tipo racionalista-burocrático y funcionalista son inadecuados ya que no pueden captar la realidad tan cambiante de este tipo de organizaciones. *"El funcionamiento de una organización semejante sólo es posible gracias a un proceso continuo de acuerdos tácitos, disposiciones oficiosas y decisiones oficiales respecto a la estrategia de la organización en su conjunto y la forma de división del trabajo,*

proceso en el que participan los diversos grupos profesionales afectados, los sectores de los grupos profesionales y los individuos..... Las organizaciones han de entenderse como sistemas de negociación continua" (Giddens, A. Y Turner, J., 1990,142)

Ya he comentado aquellos aspectos globales que caracterizan los diversos enfoques que podemos encontrar dentro de los que he llamado paradigma interpretativo. Ahora voy a centrar más el tema concretando las ideas esenciales del interaccionismo simbólico, posteriormente las relacionaré con la institución escolar como escenario principal donde los equipos directivos van a actuar, y explicaré a continuación la *Grounded Theory* como marco metodológico.

a) Premisas del Interaccionismo Simbólico: Blumer

El origen del interaccionismo simbólico lo podemos encontrar en autores como James (1890), Cooley (1902), Park (1904), Dewey (1929), Thomas (1918) o Mead (1934). En la perspectiva de **James** tres conceptos centran su modo de pensar: "*consciousness, self, reality*" (Denzin, N. 1992, 4). **Cooley** insiste en que las organizaciones sociales estarían constituidas por una red de comunicaciones interpersonales, el yo de cada persona es el reflejo de las reacciones de los otros. **Thomas** recalca la importancia de las interpretaciones particulares de cada uno respecto a la realidad que percibe. **Mead**, que presenta la perspectiva más clara e influyente, destaca la idea de que vivimos en un mundo de significados que son producto de la interacción social y a los que se accede por procesos de interpretación. Mead recibió la influencia de **Dewey** cuando en 1936 atacó con claridad el uso del estímulo-respuesta para construir la teoría, "*he argued that the organism is not a passive receiver of stimuli, but an active perceiver of the situations it confronts*" (Denzin, N. 1992, 5).

Tanto **Park** como **Thomas** (ver Hammersley, M. 1989, 67-91) pertenecen a la **Escuela de Chicago** que desarrolló en sus inicios el interaccionismo simbólico en el ámbito anglosajón, popularizando la observación participante como método de estudiar la realidad social. Por ejemplo, W. Thomas (Thomas, W.I. y Florian Znaniecki, 1918-1920) fue con su estudio sobre los campesinos polacos, uno de los primeros en utilizar materiales biográficos y autobiográficos, ya que se basó esencialmente en documentos personales.

"Las críticas metodológicas de los interaccionistas son radicales. Rechazan el modelo de indagación cuantitativa y sus consecuencias sobre la concepción del rigor y la causalidad en las ciencias sociales. Un conocimiento sociológico adecuado no podría ser elaborado por medio de la observación de principios de metodológicos que intentan extraer datos de su contexto para hacerlos objetivos. La utilización de los cuestionarios, las entrevistas, las escalas de actitud, los cálculos, las tablas estadísticas, etc., todo ello crea distancia, aleja al investigador, en nombre de la misma objetividad, del mundo social que quiere estudiar. Esta concepción cientifista produce evidentemente un curioso modelo de actor que no tiene relación alguna con la realidad social en la que vive. El auténtico conocimiento sociológico se nos revela a través de la experiencia inmediata, en las interacciones de todos los días. En primer lugar, hay que tener en cuenta el punto de vista de los actores, sea cual sea el objeto del estudio, porque precisamente a través del sentido que dan a los objetos, a las personas, a los símbolos que les rodean, los actores fabrican su mundo social" (Coulon, A., 1988, 17-18).

Entre los seguidores de Mead nos encontramos con **Blumer** que, a la muerte de Mead, acuñó el término de interaccionismo simbólico y desarrolló sus planteamientos. En cualquier caso, antes de entrar brevemente en aquellas características que nos pueden acercar a una

conceptualización del interaccionismo simbólico, considero interesante dar una breve visión histórica de la última centuria en la evolución del interaccionismo simbólico.

Siguiendo la clasificación de Denzin (Denzin, N. 1992, 9), se pueden apreciar seis fases :

- 1) "*The canonical phase (1890-1932) describes the period when pragmatism emerged as a distinct philosophical formation in America*".(Denzin, N. 1992, 8), destacando en esta fase a los autores ya comentados antes cuando he hablado del inicio del interaccionismo simbólico, o sea James, Cooley, Mead, Thomas, Park y Blumer.
2. "*The empirical/theoretical period of 1933-50... solidifies Chicago sociology around two poles : Mead's heritage, through Blumer and Faris, and the ecology-urban sociology of Park, Burgess, Wirth, E. Hughes, and others*" (Denzin, N. 1992, 8).
3. "*The transition/new texts period of 1951-62 saw the emergence of new texts articulating symbolic interaction,..... Goffman, Strauss, Stone, and Becker radically altered the perspective. As third-generation interactionists, their work grounded the theory in mid-century empirical work*" (Denzin, N. 1992, 10). También destaca en este periodo Denzin a Malford Kuhn con su publicación "Individuals Groups, and Economic Behavior".
4. "*The 1963-70 period (criticism/ferment) gave rise a flourishing of interactionist work in the area of deviance*" (Denzin, N. 1992, 12), continuaron las publicaciones de Goffman, los trabajos de Becker, surgió Gouldner, y se publicó la *grounded theory* (1967) de Glaser y Strauss.

5. "*The ethnography period of 1971-80 saw the appearance of four new journals devoted to qualitative research : Urban life, Qualitative Sociology, Symbolic Interaction, and Studies in Symbolic Interaction*" (Denzin, N. 1992, 13).
6. **The diversity/new theory (1981-1990)** es el último periodo que indica Denzin en su clasificación, calificándolo como *the greying of interactionism* e integrado a la vez por variados y distintos enfoques. Destaca la interés por la fenomenología, el feminismo, la sociología del absurdo, los problemas de la organización social, la información en las nuevas tecnologías y el estudio de la comunicación, la semiótica y la etnografía, por comentar algunos.

Se puede apreciar, por lo tanto, que cuando hablamos de interaccionismo simbólico nos referimos a un enfoque complejo con muchos matices y apreciaciones en su conceptualización. De todos modos, pienso que en la **conceptualización de Blumer** (ver Hammersley, M. 1989) podemos encontrar las notas esenciales que lo definen.

Así pues, el interaccionismo se basa esencialmente en tres premisas:

- a) "*El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él*
- b) *El significado de estas cosas se deriva de o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo.*
- c) *Los significados se manipulan mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso*" (Blumer,H., 1982, 2)

Es, pues, el significado que las cosas tienen para el individuo el que determina la acción, el que hace que las personas respondan de una manera u otra. Este significado es un producto social, surge de la interacción social, accediendo a él, manipulándolo a través de procesos de interpretación.

El interaccionismo simbólico está cimentado en una serie de ideas básicas o como denomina Blumer **imágenes radicales**. *"Estas imágenes aluden y describen la índole de los siguientes temas : sociedades o grupos humanos, interacción social, objetos, el ser humano como agente, los actos humanos y la interconexión de las líneas de acción. Consideradas en conjunto, estas imágenes radicales representan el modo en que el interaccionismo contempla el comportamiento y la sociedad humana. Constituye el armazón del estudio y el análisis"* (Blumer, H., 1982, 5). Podemos indicar algunas.

Para Blumer **el entorno se compone exclusivamente de aquellos objetos que unos seres humanos determinados identifican y conocen**. La naturaleza del medio ambiente en que cada persona vive está condicionada por el significado que tienen para ellas los objetos que la componen. Así, aunque un grupo de personas viven en el mismo ambiente físico podrían tener distintos entornos. Esta apreciación pienso que es muy importante para el mundo educativo, ya que a veces no nos explicamos que ciertos hechos o fenómenos que se producen en el mismo contexto físico influido por las mismas variables tengan análisis o percepciones totalmente diferentes. Tanto para profesores como alumnos o padres, la misma realidad puede ser percibida de modo muy distinto, los significados de ella se concretan en vivencias diferentes.

Cuando hablamos de contexto y entorno, existe otra característica en el interaccionismo simbólico muy importante como es la **importancia de las historias personales y de grupo** para poder

interpretar y comprender ciertos hechos o fenómenos. *"Las personas que participan en la formación de una nueva acción conjunta siempre aportan a la misma el conjunto de objetos, el conjunto de significados y los esquemas de interpretación que antes poseían. Por lo tanto, la nueva acción siempre emerge de y guarda relación con un contexto de acción previa"* (Blumer, H., 1982, 15). El reconocer esto es esencial para interpretar y transformar la realidad educativa. En un centro escolar cada alumno, cada profesor tiene su propia historia personal, que se hace más compleja por las historias del propio grupo. Aquel investigador que obvie esta realidad nunca podrá comprenderla ni, por lo tanto, actuar adecuadamente sobre ella.

"El individuo se halla ante un mundo que debe interpretar para poder actuar y no ante un entorno frente al que responde en virtud de su propia organización" (Blumer, H., 1982, 11). La interpretación del mundo que le rodea implica que no puede quedarse en una apreciación neutral de él. La naturaleza de la acción humana actúa asignando significados a fenómenos, situaciones, hechos, personas o a uno mismo a través de un proceso de interpretación. *"Este proceso tiene dos pasos distintos : primero el actor se indica a sí mismo las cosas respecto de las cuales está actuando; tiene que señalarse a sí mismo las cosas que tienen significado. En segundo lugar, en virtud de este proceso de comunicación consigo mismo, la interpretación se convierte en cuestión de manipular significados. El actor selecciona, controla, suspende, reagrupa y transforma los significados a la luz de la situación en la que está ubicado y de la dirección de su acción"* (Blumer, H., 1982, 5)

Si he indicado unos principios o unas premisas que caracterizan el interaccionismo simbólico, también es necesario comentar desde el mismo Blumer sus consecuencias metodológicas. Así, en principio las críticas hacia la indagación cuantitativa son radicales, en cuanto que a unos elementos naturalmente cualitativos no se les puede aplicar una

dimensión cuantitativa. *"Un conocimiento sociológico adecuado no podría ser elaborado por medio de la observación de principios metodológicos que intentan extraer datos de su contexto para hacerlos objetivos. La utilización de los cuestionarios, las entrevistas, las escalas de actitud, los cálculos, las tablas estadísticas, etc., todo ello crea distancia, aleja al investigador en nombre de la misma objetividad del mundo social que quiere estudiar"* (Coulon, A.,1988, 17). No se puede partir de unas variables determinadas de modo genérico para universalizar cualquier conocimiento, ya que hay que contextualizarlas en su lugar, tiempo y espacio adecuados, además de contar, como indicaba antes, con las historias personales y de grupo que pueden condicionar de modo determinante dichas variables.

Blumer (1982) resume los principios metodológicos en tres puntos:

- 1) La metodología abarca la investigación científica en su totalidad y no sólo un sector o aspecto seleccionado de la misma. La metodología se aplica y abarca todas las partes del acto científico.
- 2) Cada una de sus partes de ese acto - y por consiguiente todo el acto - debe ser sometida a la prueba del mundo empírico y válida por dicha prueba. La realidad existe en el mundo empírico y no en los métodos empleados para estudiarlo.
- 3) El mundo empírico sometido a estudio es el que proporciona la respuesta decisiva sobre la investigación emprendida.

La **exploración** y la **inspección** como metodología de investigación son los procedimientos necesarios para un examen directo del mundo social empírico. La exploración, que representa a la descripción, se puede llevar a cabo mediante la observación directa, las entrevistas, las conversaciones, las cartas y documentos, etc., siempre

de acuerdo a un contexto y unas circunstancias específicas. La inspección, que representa al análisis, incluye la integración, movilidad social, asimilación, liderazgo, relaciones burocráticas, actitudes, compromiso institucional, etc.. .

Las consecuencias metodológicas más importantes desde el punto de vista del interaccionismo simbólico a propósito de la vida humana de grupo y de la acción social las podemos encontrar en estos tres puntos (Blumer, H.,1982, 37-42):

- 1) Si el especialista desea comprender los actos de las personas, es preciso que vea los objetos como ellas los ven, ya que de lo contrario sustituirá los significados de dichos objetos por sus propios significados. Los investigadores son siervos de sus propias imágenes prefabricadas y, en consecuencia, propensos a considerar que los demás ven los objetos en cuestión como ellos los ven.
- 2) El interaccionismo considera la vida del grupo como un proceso en el curso del cual las personas, al afrontar diferentes situaciones, señalan líneas de acción a los demás e interpretan las indicaciones que otros les hacen. Considerar que toda la interacción humana está organizada con arreglo a algún tipo especial de interacción equivaldría a negar la variedad de formas que se advierte si se está dispuesto a observar.
- 3) La organización a gran escala debe observarse, estudiarse y explicarse a través del proceso de interpretación realizado por los agentes participantes, a medida que van afrontando las situaciones desde sus lugares respectivos en el seno de la organización.

Desde la perspectiva interaccionista podríamos destacar varios enfoques, además del de Blumer que he explicado, como la

etnometodología de Garfinkel (ver Coulon, A., 1988, 31-52) o el modelo dramaturgico de Goffman. Pienso que como marco conceptual de la tesis no se trata de analizar ampliamente todas estas corrientes, sino de plantear aquellas premisas que considero básicas para su desarrollo, y, en este caso, los planteamientos de Blumer son suficientes para el desarrollo metodológico posterior.

b) El enfoque interaccionista: La escuela como teatro.

Si he analizado las premisas del interaccionismo simbólico, en estos momentos se trata de ver cómo se entiende una institución escolar desde esta perspectiva, ya que va a ser ahí esencialmente donde estará el escenario de los equipos directivos, constituyendo el contexto formal de sus actuaciones.

Estoy de acuerdo con Greenfield (1993) cuando afirma que **no se pueden separar las personas de las organizaciones**, este dualismo que en muchas ocasiones se plantea en el análisis de las instituciones educativas habría que desterrarlo. Considero que las personas y las organizaciones son algo inseparables. No se pueden comprender las unas sin las otras. Las organizaciones son definiciones de la realidad social que se percibe, dentro de la cual las personas toman las decisiones y llevan a cabo las acciones que les parecen justas y adecuadas. Las organizaciones son mecanismos para transformar nuestros deseos dentro de la realidad social. En cualquier caso, no estamos hablando de organizaciones en las que todos los individuos deban compartir los mismos significados y propuestas.

El mismo Blumer resumió con claridad cuál es la perspectiva de los interaccionistas sobre la escuela : *"En lugar de describir la actividad de la organización y de sus elementos atendiendo a principios organizativos o de sistema, busca la explicación en el modo en que los participantes definen, interpretan y afrontan las situaciones a su nivel respectivo. La organización debe observarse, estudiarse y*

explicarse a través del proceso de interpretación realizado por los agentes participantes, a medida que van afrontando las situaciones desde sus lugares respectivos en el seno de la organización" (Blumer, H.,1982, 43)

Así pues, como se puede observar en el cuadro 4, si tenemos en cuenta diversos enfoques en la manera de concebir las escuelas, las **escuelas serían consideradas como lugares de interacción** en los enfoques interpretativos. Con los presupuestos epistemológicos positivistas había una preocupación especial por analizar o por focalizar la atención del investigador en la estructura formal de las organizaciones educativas, desligándolo en la mayoría de las ocasiones de las personas que formaban esa organización. Desde esta perspectiva, dimensiones como el mundo de los significados o de los símbolos que las propias personas van construyendo en su interrelación y en su comportamiento diario son las que determinan el funcionamiento y el constructo cultural de cada escuela.

Cuadro 4: Tipología de los enfoques sociológicos de la organización escolar
(Tyler, W.,1991,31)

<i>Fuerza de los enlaces entre los elementos de la estructura formal</i>	
BAJA	ALTA
Modelos de Ajuste Articulado	Teoría de la Organización Formal
ALTA (Las escuelas como anarquías organizadas) racionalizados)	(Las escuelas como sistemas)
<i>Fuerza de los enlaces entre los elementos formales e informales</i>	
Enfoques Interpretativos	Enfoques Estructuralistas
BAJA (Las escuelas como lugares de interacción)	(Las escuelas como realización de principios estructuradores)

Partiendo de los planteamientos de M^a T. González (1990), voy a describir las características que desde una perspectiva interaccionista tiene la escuela como organización, que, como veremos, difiere en gran medida de la teoría convencional o racionalista. "*Proporciona una versión alternativa de la escuela como un producto en parte anárquico, atravesado por los conflictos y sólo unido por el frágil equilibrio del poder coercitivo y del control manipulativo*" (Tyler, W.,1991, 111). Estas metáforas utilizadas para describir la escuela como organización pienso que reflejan la realidad con bastante certeza, aunque también hay que decir que no parece que haya una teoría que las fundamente. En cualquier caso, las indico en cuanto me sirven para plantear mi concepción de lo que es un centro escolar.

- ***La escuela se percibe como un sistema débilmente articulado,*** en el que tanto la toma de decisiones como la coordinación entre sus miembros debe llevarse a cabo desde unos parámetros

diferentes a los de otras organizaciones en las que tanto las líneas de autoridad como su estructura formal están mucho más definidos y articulados.

El concepto de sistema débilmente articulado fue desarrollado por Weick. *"Este afirma que este ajuste articulado se produce si dos sistemas tienen pocas variables en común o si éstas son demasiado débiles en relación con otras que influyan sobre el sistema. Tales sistemas se caracterizan por la relajación de las conexiones entre los subconjuntos estables que son sus componentes elementales. Estos componentes no son independientes por completo, dado que lo contrario significaría la anarquía. Más bien, están unidos de manera que cada uno, aunque responda a los demás, mantiene su propia identidad. Weick deja claro que su modelo no es irracional ni tampoco no-racional, sino que tiene en cuenta el hecho de que la dirección de las escuelas es diferente de la de muchas organizaciones. Para que fuese eficaz el modelo opuesto (el de ajuste rígido) habrían de estar presentes cuatro condiciones:*

- a) un conjunto de reglas*
- b) acuerdo sobre lo que son las reglas*
- c) un sistema de supervisión o inspección para comprobar que se cumplan las reglas*
- d) sistema de retroinformación diseñado para mejorar la obediencia.*

Sin embargo, en sistemas de ajuste articulado, como las escuelas, es raro que se produzcan estas condiciones" (Tyler, W.,1991,83-84)

No se vea lo que acabo de exponer como algo negativo o que hay que superar. Pienso que la escuela debe seguir siendo una organización

compleja en la que los mecanismos estructurales no tienen que dirigirla de modo absoluto. Las relaciones de poder, los conflictos, los diversos intereses, las disputas ideológicas, la diversidad de metas, entre otros aspectos, deben seguir dirigiendo los comportamientos y actuaciones en un centro escolar. Pienso que si se intenta comprender un centro a través de los mecanismos estructurales, sin tener en cuenta estructuras de poder, grupos informales, etc., o sea el constructo cultural que subyace, el desastre está servido.

Meyer y Roman radicalizan aún más su postura, insistiendo en que las escuelas no existen como organizaciones formales salvo en una forma mítica y ceremonial. *"Interpretan los modelos de articulación imprecisa de March y Olsen y de Weick en el sentido de que la estructura está desconectada de la actividad (trabajo) técnica, y la actividad está desconectada de sus efectos. ... 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. En esta versión, la organización escolar es, pues, creación de esas reglas y significados descarnados que parecen encontrar cobijo en sus tecnologías poco claras, sus imprecisos objetivos y estructuras inconexas. Estos mitos y ceremonias se manifiestan a través de los medios de lo que ellos llaman clasificaciones rituales que controlan la acreditación y contratación de los profesores, la asignación de los estudiantes a determinadas clases y profesores y la fijación de horarios"* (Tyler, W.,1991,85)

- La escuela también se caracteriza por disponer de unos niveles altos de ***incertidumbre y ambigüedad***, con metas abiertas a distintas interpretaciones. Hay que recordar que en un centro confluyen los intereses de distintos colectivos con culturas y objetivos vitales muy diferentes. La administración quiere imponer sus políticas y normas reguladoras, los padres desean como objetivo esencial que sus hijos

aprendan , los profesores conviven con intereses profesionales y educativos al mismo tiempo, los equipos directivos intentan que el centro funcione con los mínimos problemas posibles, los alumnos se podría decir que viven en otro mundo, tal vez más real, con intereses muy distintos. Lógicamente, ante esta complejidad de intereses y de metas, la ambigüedad y la incertidumbre debe ser algo normal en cualquier centro educativo.

Esto tampoco quiere decir que una escuela tenga que olvidarse de intentar conseguir unas metas consensuadas y comunes como centro, que logren una actuación coordinada y coherente de los distintos estamentos que componen la institución escolar. Se pueden conseguir, es más habría que intentar conseguir las, lo que pasa es que hay que partir de la realidad, y la realidad nos dice que no es sencillo ni fácil. Se trata de partir de la realidad, que nos dice que hay intereses distintos, en muchas ocasiones contrapuestos, no solamente entre los distintos estamentos, sino también entre el mismo grupo de personas, ya que, por ejemplo, entre los mismos profesores puede haber comunión de intereses en sus temas profesionales pero visiones diferentes sobre la educación y la enseñanza.

A esta ambigüedad en las metas a conseguir se puede añadir el modo cómo lograrlas. Es muy difícil concretar que un método de enseñanza-aprendizaje es el único o el mejor en todos los contextos. *"Hablar de tecnología problemática es hablar de que las tareas realizadas en la escuela están rodeadas de un halo de flexibilidad e, incluso, ambigüedad"* (González, M^a T., 1990, 37)

- Una tercera característica se puede encontrar en la existencia de una **cultura escolar** construida por los propios miembros de esa organización y que determina en gran medida el modo de ser y actuar de la organización, así como tiende a proteger la autonomía individual y a propiciar situaciones de aislamiento en el desarrollo práctico del

rol de los profesores. Hay que tener en cuenta que en todos los centros subyace lo que podríamos llamar **cultura oculta**, que concreta los valores, las creencias, las normas de comportamiento, etc.. que realmente dan sentido al funcionamiento del centro.

Así, la organización formal de la escuela no va a determinar las pautas de comportamiento ni las reglas por las que funciona el centro. Los distintos procesos de interacción que se desarrollan entre sus miembros provocan las verdaderas reglas de funcionamiento. La **organización formal** digamos que se considera de tres maneras:

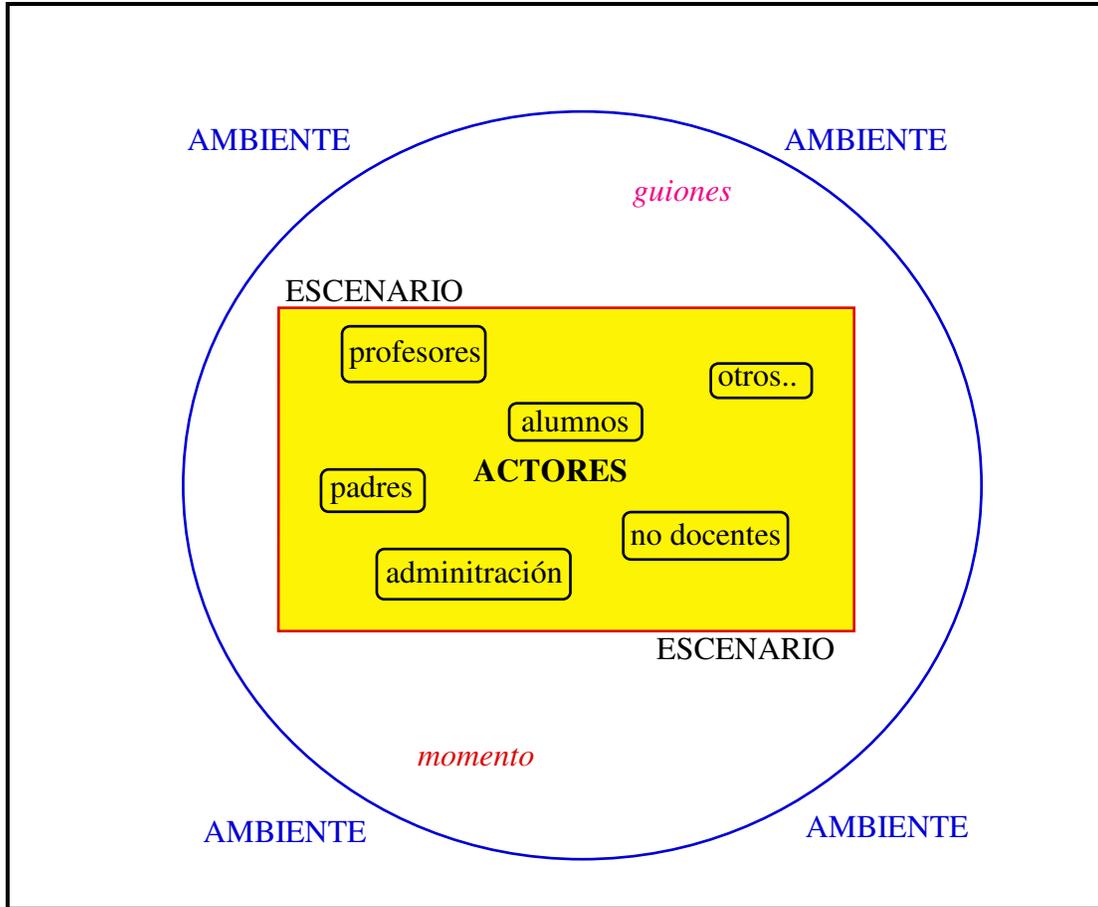
- "a) como instrumento de división y dominación, aparato de vigilancia, organización temporal y registro que sirve a los intereses de la autoridad administrativa y profesional.*
- b) como patrón de mitos y símbolos en el que la realidad se sostiene de cara a la galería en los encuentros cotidianos, particularmente en el área de la legitimación externa.*
- c) como marco a través del cual puede ponerse en práctica la reciprocidad entre profesores y alumnos las correspondientes negociaciones." (Tyler, W.,1991,112).*

- También una perspectiva que me parece esencial es la consideración de **la escuela como teatro**. En palabras de Tyler, *"las preocupaciones de los teóricos de la organización parecen muy alejadas de las confrontaciones cotidianas que se producen en clase, el solemne aburrimiento de la asamblea escolar, el humor y los juegos verbales antes de que suene el timbre.Este enfoque no sólo trata de separar unos elementos de la organización de otros, sino, en un sentido más profundo, procura comprender los acontecimientos tal como se experimentan en el mundo cotidiano de interacción, encuentro, negociación.Donde las tradiciones de eficacia escolar y del Desarrollo de la Organización (D.O.) hablan de*

*consenso, liderazgo y firmeza de propósitos, la bibliografía interaccionista habla el idioma de la división, subversión y compromiso. La realidad social se fragmenta y dispersa en una miríada de encuentros y relaciones interpersonales. **La analogía más próxima es la del teatro**, una obra sin guión cuyo significado conocen mejor los actores.Un tema constante en los estudios interaccionistas de la vida escolar es, por tanto, la forma en que improvisan los actores dentro de un marco dado. las situaciones no están dadas, sino que se construyen y transforman a partir de los materiales que se tienen a mano.Las reglas se toman sólo como marco para la acción y no como prescripciones rígidas. Los roles permanecen siempre abiertos a su redefinición y reconstrucción.Debemos, por tanto, considerar las características de la organización de una escuela como el reflejo de su contexto cultural más que como las propiedades reificadas que pueden reproducirse a partir de recetas oficiales." (Tyler, W.,1991,97-100).*

Desde este punto de vista, y siguiendo a Tyler se puede considerar que el **escenario** sería la escuela, no ciñéndonos al espacio físico interior del edificio sino al espacio donde se lleva todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de esa institución. El escenario donde va a actuar el equipo directivo va a ser éste. Los **actores** serían los distintos miembros de la comunidad escolar de ese centro, o sea el profesorado, los alumnos, los padres, personal no docente y administración educativa esencialmente. Podríamos decir que los que tienen los papeles principales van a ser profesores y alumnos. Los **guiones** estarían constituidos por las expectativas formales respecto a lo que puede hacer cada uno de los actores antes mencionados. El **momento** sería aquel tiempo en que se ponen en acción todo los elementos. Y, finalmente, el **ambiente** se construiría por la definición individual de cada situación.

Cuadro 5: La escuela como teatro.



Esta manera de entender la institución escolar se debe relacionar con la **perspectiva micropolítica**¹, en cuanto ambas reflejan una **naturaleza de la escuela dinámica, compleja y cambiante, caracterizada por las relaciones de poder, la influencia, el conflicto, la diversidad de intereses y metas, así como las distintas ideologías y valores.** Pienso que la escuela, siguiendo este discurso, es una organización impredecible y muy vulnerable a todas las fuerzas,

¹ Se puede encontrar una visión resumida y clara de la perspectiva micropolítica en BLASE,J. (1991) *The micropolitical perspective*. En BLASE,J (ed.) (1991). **The politics of life in schools**. Corwin Press, Inc. USA. No debemos olvidar tampoco el clásico BALL, S.J. (1989) *La micropolítica de la escuela*. Barcelona. Paidós-MEC

tanto externas como internas, y vive inmersa en un entramado de relaciones interpersonales, que hay que tener en cuenta, si queremos conocer qué es lo que pasa ahí. Creo que los modelos racionales no captan esa realidad, ya que suelen ignorar aspectos como los valores, los intereses, la historia, que son esenciales para comprenderla. De ahí que afirme con rotundidad que la mejor manera de acercarse a esa realidad, si queremos conocerla y transformarla realmente, es desde una perspectiva etnográfica. Este enfoque nos permite adentrarnos en ese entramado de relaciones y comprender el por qué de los comportamientos y de los diversos procesos que se desarrollan en una escuela.

Encuentro en la definición de J. Blase una estupenda clarificación de este enfoque, que comparto totalmente. *"Micropolitics refers to the use of formal and informal power by individuals and groups to achieve their goals in organisations. In a large part, political actions result from perceived differences between individuals and groups, coupled with the motivation to use power to influence and/or protect. Although such actions are consciously motivated, any action, consciously or unconsciously motivated, may have political "significance" in a given situation. Both cooperative and conflictive actions and processes are part of the realm of micropolitics. Moreover, macro- and micropolitical factors frequently interact."* (Blase,J., 1991, 11).

c) La "*Grounded Theory*"

Una vez explicado el interaccionismo simbólico y sus implicaciones en las instituciones educativas, dedico un apartado especial a la *Grounded Theory*, en cuanto supone un desarrollo del interaccionismo simbólico y va a constituir la fundamentación de mis planteamientos metodológicos. Como nos dice Denzin *"the grounded theory reflects a naturalistic approach to ethnography and*

interpretation, stressing naturalistic observations, open-ended interviewing, the sensitizing use of concepts, and a grounded (inductive) approach to theorizing, which can be both formal and substantive" (Denzin,1994b,508)

En parte coincido con las razones de Sue Swanson cuando en una investigación realmente interesante expone las razones por las que se ha inclinado por esta metodología. *"First, grounded theory is based on idea that theory should be developed from the particulars of practice. .. is important to the development of a discipline, but that for theory to be meaningful and applicable, it needs to be grounded in the reality of practice. Second, the reality of practice in this investigation is the written worlds of practitioners of mixed method triangulation in nursing science. Grounded theory is useful here because it is so easily applied to documents. Third, grounded theory is devoted to the development of concepts, categories and systems related to a phenomenon."* (Swanson, S., 1992, 7-8).

En palabras de Strauss y Corbin *"a Grounded Theory is one that is inductively derived from the study of the phenomenon it represents. That is, it is discovered, developed, and provisionally verified through systematic data collection and analysis of data pertaining to that phenomenon. Therefore, data collection, analysis, and theory stand in reciprocal relationship with each other. One does not begin with a theory, then prove it. Rather, one begins with an area of study and what is relevant to that area is allowed to emerge."* (Strauss, A. y Corbin, J.,1990, 23). La teoría tiene que ser generada desde los datos, constituyendo este énfasis en el desarrollo de la teoría la principal diferencia entre este enfoque y otras aproximaciones cualitativas.

Una *Grounded Theory* bien construida esta caracterizada por cuatro criterios básicos:

a) **Ajuste**, o sea si la teoría describe exactamente la realidad del

fenómeno que estudiamos.

- b) **Comprensión** tanto para los que están en la realidad que se investiga como para los ajenos a ella.
- c) **Generalidad**, de tal modo que se construya con tal variedad de datos que incluya las posibles variaciones del fenómeno.
- d) **Control**, si la teoría ofrece la posibilidad de generar acciones específicas y controladas alrededor del fenómeno.

Este modo de aproximación a la realidad, denominado *Grounded Theory*, fue desarrollado por **Glaser y Strauss** a principios de los años 60, cuando llevaron a cabo estudios en hospitales observando el tratamiento de pacientes moribundos (Glaser y Strauss, 1965, 1971). Posteriormente, la publicación del libro *the discovery of Grounded Theory* (1967) presentó, por decirlo de alguna manera, en sociedad la *Grounded Theory*, poniendo sobre la mesa del debate si los investigadores deben desarrollar o verificar la teoría. Glaser y Strauss lo tenían claro y son probablemente los más firmes defensores de que los **investigadores deben dirigir su atención al desarrollo o generación de teorías y conceptos sociales**. Para ello, estas teorías se deben **ajustar y funcionar** adecuadamente, o sea que las categorías con las que estamos trabajando sean fácilmente aplicadas a los datos y surgir de ellos, y que sean significativamente apropiadas y capaces de explicar la realidad que estamos investigando. Un matiz se puede añadir, como Strauss y Corbin proponen, al desarrollo y generación de la teoría, o sea que es “*very fluid*, because they embrace the interaction of multiple actors, and because they emphasize temporality and process, they indeed have a striking fluidity” (Strauss y Corbin, 1994, 279).

Taylor y Bogdan (1990) diferencian aquellos autores que defienden la generación de la teoría, como Glaser y Strauss, de los que

se oponen a ella y piensan que la investigación cualitativa puede y debe ser utilizada con el fin de desarrollar y verificar o poner a prueba proposiciones sobre la naturaleza de la vida social. El llamado procedimiento de la *inducción analítica* ha sido el medio principal para la verificación de la teoría (Katz, 1983). De todos modos, Taylor y Bogdan insisten en que la mayor parte de los investigadores adoptan en sus estudios ambos enfoques.

Siguiendo con la gestación de esta teoría, según el propio Strauss (1991), dos aportaciones contribuyeron esencialmente a su desarrollo, el pragmatismo americano y la escuela de Chicago. Por un lado, **del pragmatismo americano** incidieron en ellos especialmente los trabajos de John Dewey, así como los de George H. Mead y Charles Peirce, y su énfasis "*on action and the problem situation, and the necessity for conceiving of method in the context of problem solving*" (Strauss, A.,1991, 6). Asimismo, en la relación entre teoría y verdad siguen con precisión los planteamientos del pragmatismo americano, en cuanto afirman que "*a theory is not the formulation of some discovered aspect of a preexisting reality out there*" (Strauss y Corbin, 1994, 279), aunque reconocen en sus últimas críticas que "*researches often write as though order were implicit...and inhered in the data, when what they really meant was that order emerged from interaction between the researcher, his/her data, and some theoretical sensitivity suggested by the original research question*" (Strauss y Corbin, 1994, 284). Por otro, en la **Universidad de Chicago** desde 1920 se creó una línea de investigación en sociología que utilizaba ampliamente tanto las observaciones como las entrevistas en los trabajos de campo como técnicas específicas para obtener los datos, lo que influyó de modo determinante en ellos. Recuerdo que el propio Strauss es considerado como uno de los seguidores o portadores más importantes de la herencia intelectual de esta Escuela de Chicago.

Ambas tradiciones filosófica y sociológica asumen que **el**

cambio es un rasgo constante en la vida social, pero que éste necesita ser explicado. Estas dos tradiciones colocan también la **interacción y los procesos sociales** en el centro de su atención. Además, la sociología de la escuela de Chicago casi desde su inicio enfatizó en la necesidad de comprender en toda su extensión **los puntos de vista de los actores** para comprender las interacciones, los procesos y los cambios sociales. Así pues, el estudio de Glaser y Strauss de los enfermos moribundos, con el inicio de la utilización del estilo y análisis de la *Grounded Theory*, se llevó a cabo desde estas dos tradiciones.

Si comentaba que la generación de teoría es una de sus premisas esenciales, no lo es menos su concepción de que **la teoría debe ser desarrollada en íntima relación con los datos**. *"Of course, theory is generated and tested even by researchers whose analytic methods remain relatively implicit, but the Grounded Theory style of analysis is based on the premise that theory at various levels of generality is indispensable for deeper knowledge of social phenomena. We also argued that such theory ought to be developed in intimate relationship with data, with researchers fully aware of themselves as instruments for developing that Grounded Theory. This is true whether they generate the data themselves or ground their theoretical work in data collected by others. When we advocated that position in 1967 there was perhaps more need to remind social scientists of that necessity for grounding their theory than now"* (Strauss, A.,1991, 6).

Otra de sus convicciones claras descansa en la idea de que **los fenómenos sociales son fenómenos muy complejos**. Strauss (1991) comenta que en muchas ocasiones algunos investigadores trabajando a la vez en varias tradiciones de investigación describen o analizan los fenómenos que ellos estudian en términos poco complejos, ignorando su complejidad. La metodología de la *Grounded Theory* incide especialmente en la necesidad de desarrollar algunos conceptos y sus

enlaces con el fin de capturar lo mejor posible los fenómenos centrales de la realidad que estamos estudiando en cualquier investigación.

Así, se hacen una pregunta clave: ¿cómo capturar la complejidad de la realidad que estamos estudiando y cómo hacer para que sea convincente?. Lógicamente, la respuesta va en la línea de **utilizar una amplia y extensa selección de datos**. Pero esto significa tres cosas :

"First, it means that both the complex interpretations and the data collection are guided by successively evolving interpretations made during the course of the study. (The final products are analyses done at a relatively high level of abstraction: that is, theories.)

The second point is that a theory, to avoid simplistic rendering of the phenomena under study, must be conceptually dense - there are many concepts, and many linkages among them. (Even the best monographs often are rather thin in their conceptual treatment, as betrayed by the monograph's index, which lists few if any new concepts.)

The third point: It is necessary to do detailed, intensive, microscopic examination of the data in order to bring out the amazing complexity of what lies in, behind, and beyond those data." (Strauss, A.,1991, 10)

Así pues, en el modo de captar y analizar los datos está la respuesta de la *Grounded Theory* a la complejidad del mundo social. Asociado a ello hay otra premisa muy importante en esta teoría, como es la ***theoretical sensitivity***. Hay que recordar que Glaser (1978) dedicó solamente a este tema un libro. Siguiendo a Corbin y Strauss (1990) se puede afirmar que éste es un tema ya de calidad personal del investigador, ya que se trata **la habilidad de éste para reconocer por un lado qué datos son pertinentes de los que no lo son, y, por otro,**

distinguir lo verdaderamente relevante en los datos que obtenemos y darles el significado adecuado. Esto nos permite desarrollar una teoría que será fundamentada, conceptualmente densa y fiel a la realidad de los fenómenos que estamos estudiando.

Hay que resaltar que cada uno de nosotros cuando nos acercamos a una realidad tenemos nuestras predisposiciones, modos de pensar, conocimientos, que, aunque sea de modo inconsciente, pueden ser variables que bloqueen un análisis objetivo. Por ello, es muy importante la calidad personal del investigador para utilizar todas aquellas técnicas y fuentes que crea necesarios para evitar ese bloqueo. No debemos olvidar que este es un tema que siempre surge cuando se lleva a cabo cualquier investigación etnográfica, y que han aprovechado los que se oponen a este modo de acercarnos a la realidad para criticarla.

La **theoretical sensitivity tiene dos fuentes**, por un lado la literatura técnica y, por otro, la experiencia profesional en estudios de campo y personal relacionada con el tema de investigación. Además la *theoretical sensitivity* también se va adquiriendo durante el proceso de investigación en la interacción continua con los datos, a través de su selección y análisis. Para ello es importante mantener un equilibrio entre lo que nosotros creamos y lo real, volviendo atrás y preguntando periódicamente en el transcurso de la investigación, manteniendo una actitud escéptica hacia algunas categorías que han surgido en la investigación y validándolas repetidamente con los mismos datos, y siguiendo procedimientos de investigación con todo rigor. Es lo que he intentado llevar a cabo en esta investigación.

Justificación de la Grounded Theory

Así pues, los planteamientos de la *Grounded Theory* justifican el utilizar este enfoque en la investigación. El **cambio es un rasgo constante en la escuela**, que necesita ser comprendido, analizado y

explicado. La **interacción y los procesos sociales** que se producen en la escuela son los puntos de referencia para el análisis de la investigación. Asimismo, el objetivo clave es comprender en toda su extensión **los puntos de vista de los actores** para comprender las interacciones, los procesos y los cambios. El desarrollo de la investigación se basa en dos pilares esencialmente, las entrevistas y la observación participante, que tratan, en la línea de lo que decía, de comprender el punto de vista de los actores que representan sus respectivos papeles en un escenario tan específico como es la escuela.

En la línea de este discurso, no parto de ideas preconcebidas que estructuren y definan la realidad que es objeto de la investigación, no parto de ninguna hipótesis que deba comprobar, sino que trato de elaborar **la teoría en íntima relación con los datos** que voy obteniendo y analizando, que son los que me van orientando hacia donde debo ir en la investigación. Trato de generar la teoría desde los datos. Tampoco voy a ser iluso de plantear que es posible acercarse a una realidad sin ningún tipo de idea preconcebida. Es inevitable disponer de una carga teórica determinada antes de abordar cualquier realidad, pero es diferente intentar que estas ideas interactúen con esa realidad a que la estructuren de modo premeditado. Creo que ahí está la diferencia entre partir de una hipótesis que debo comprobar y elaborar la teoría a partir de los datos que voy analizando en la investigación.

Por esta razón, en todo tipo de investigación cualitativa, y ésta no va a ser menos, es muy importante la **ética del investigador**, y esto lo podemos apreciar en las innumerables publicaciones que últimamente van desarrollando este aspecto. Un ejemplo ilustrativo lo podemos encontrar en la cuarta edición del libro de L. Cohen y L. Manion (1994) que introducen un nuevo capítulo en el que estudian específicamente este tema, denominado :"*the ethics of educational and social research*" (Cohen y Manion, 1994, 347-384), o en libros

dedicados exclusivamente a este tema, como el de R. Burgess "*the ethics of educational research*" (1989).

Soy consciente asimismo que **los fenómenos sociales son fenómenos muy complejos** y que no es fácil captarlos, por lo que **utilizo una amplia y extensa selección de datos**, procurando refinar los datos lo más posible. En cada proceso de la investigación trato de llegar a la saturación en el tratamiento de los datos.

Rasgos de la Grounded Theory

Una vez esbozado el origen y fundamento de la *Grounded Theory*, así como su justificación, voy a indicar aquellos elementos esenciales que es necesario conocer para comprender adecuadamente esta teoría. Explicito de modo mas detenido estos aspectos porque constituyen la base de la metodología llevada a cabo en la investigación. Pienso que este modo de analizar y acercarse a la realidad es el mejor para comprenderla y transformarla. En cualquier caso, no quiero decir que lo haya llevado hasta sus últimas consecuencias, sino que ha sido el punto de referencia para mi trabajo. Como indica Kathy Charmaz (1983) "*although I attempt to be faithful to the form and logic of their approach, over the years I have developed my own style of using grounded theory. Each researcher who adopts the approach likely develops his or her own variations of technique*" (Charmaz, K, 1983, 125).

• El concepto-indicador .

"*Grounded Theory is based on a concept-indicator model, which directs the conceptual coding of a set of empirical indicators*" (Strauss, A.,1991, 25). Este concepto-indicador va a ser quien dirige la codificación, constituyendo algo básico en el proceso de investigación. Está basado en la comparación constante, confrontando similitudes y diferencias, hasta llegar a una verificación y saturación completa en el

proceso de codificación.

En este modelo los conceptos y sus dimensiones construyen su propio camino dentro de la teoría desde los datos, aspecto que comento en el siguiente punto. Lo podemos apreciar en el desarrollo de la investigación, donde las dimensiones de las categorías nos van orientando y clarificando el camino.

- **Data collection.**

Existe una cierta ambigüedad asociada al término *data collection*, ya que la posibilidad de generar datos en este modelo se puede realizar a través de múltiples fuentes. La observación, entrevista, documentos, reuniones, etc. constituyen sistemas válidos para trabajar en el entorno de esta teoría. Es más, en muchas ocasiones es normal abandonar en un momento dado una fuente determinada en la que se está trabajando y utilizar otras distintas que sirven de fuentes adicionales muy valiosas, lo que nos puede permitir llegar más lejos en la codificación. Es lo que Strauss llama *slices of data*.

Cuando hablamos de los datos, tanto su acceso como su tratamiento y análisis constituyen procesos esenciales en la *Grounded Theory*. "*The Grounded Theory of analysis involves - as does all scientific theory which is not purely speculative - a grounding in data. Scientific theories require first of all that they be conceived, then elaborated, then checked out. Everyone agrees on that*" (Strauss, A.,1991, 11).

Sin embargo en su proceso han surgido investigadores que han caracterizado esta teoría esencialmente como una teoría inductiva. Personalmente, sigo el planteamiento que indica Strauss cuando afirma que "*The terms which we prefer are induction, deduction, and verification. **Induction** refers to the actions that lead to discovery of an hypothesis - that is, having a hunch or an idea, then converting it*

*into an hypothesis and assessing whether it might provisionally work as at least a partial condition for a type of event, act, relationship, strategy, etc.- Hypotheses are both provisional and conditional. **Deduction** consists of the drawing of implications from hypotheses or larger systems of them for purposes of verification. The latter term - **verification**- refers to the procedures of verifying, whether that turns out to be total or a partial qualification or negation. All three processes go on throughout the life of the research project. Probably few working scientists would make the mistake of believing these stood in simple sequential relationship. Because of our earlier writing in *Discovery* (1967) where we attacked speculative theory - quite ungrounded in bodies of data - many people mistakenly refer to *Grounded Theory* as "inductive theory" in order to contrast it with, say, the theories of Parsons or Blau. But as we have indicated, **all three aspects of inquiry (induction, deduction, and verification) are absolutely essential**. Of course, deduction without verification or qualification or even negation of an hypothesis or set of hypotheses is truncated inquiry. Obviously, too, verification cannot occur without deduction: Hypotheses for data collection without reference to implications of theoretical hypotheses are useless." (Strauss, A.,1991, 11-12).*

En el apartado dedicado a la metodología explico las características de las fuentes de datos utilizados en la tesis, esencialmente la entrevista, la observación y el análisis de documentos.

• **La codificación :**

La **codificación** es otro aspecto básico en la conceptualización de la *Grounded Theory*. Se podría decir sin ningún tipo de duda que el éxito de una investigación depende de que la codificación se haya llevado a cabo de forma coherente y adecuada.

Como nos recuerda Strauss "*one important point about coding that is sometimes misunderstood is this: While coding involves the discovery and naming of categories, it must also tell the researcher much more than that.So we suggest the following coding paradigm. It is central to the coding procedures.Whether explicit or implicit, it functions as a reminder to code data for relevance to whatever phenomena are referenced by a given category, for the following: conditions, interaction among the actors, strategies and tactics, consequences*" (Strauss, A.,1991, 27-28).

El análisis de la *Grounded Theory* está compuesta de tres tipos de codificación, la *open coding*, la *axial coding* y la *selective coding*. Antes de explicar las características de cada una de ellas, ya que me parece algo básico en esta teoría, debo resaltar que necesariamente no deben darse en distintas fases de forma ordenada. Un investigador puede fácilmente y sin darse cuenta trabajar entre una u otra forma de codificación, especialmente entre la *open* y *axial coding*.

He utilizado en las entrevistas esencialmente la codificación abierta y la codificación axial en un largo proceso de análisis de la información que iba obteniendo. Es la razón por la que explico aquí detenidamente cual es la teoría de esta codificación, ya que en el capítulo dedicado al desarrollo de la investigación concreto esta teoría en el proceso de las entrevistas.

Open Coding

La *open coding* se caracteriza por ser un proceso analítico en el que se identifican conceptos y se desarrollan sus dimensiones y propiedades, haciendo preguntas sobre los datos, elaborando comparaciones, o buscando similitudes y diferencias entre cada incidencia u suceso. Estos sucesos e incidencias se marcan y se agrupan para formar categorías, que se desarrollan en función de sus propiedades y dimensiones.

Se entiende por **propiedades** las características o atributos de una categoría, y por **dimensiones** la ubicación de una propiedad a lo largo de un continuo. Asimismo, se entiende por **conceptos** "*the basic building blocks of theory*" (Strauss, A. Y Corbin, J.,1990, 74).

Así pues, nos encontramos con un tipo inicial y básico de codificación que se denomina *Open coding*. Consiste en una codificación no restrictiva de los datos, como la propia denominación indica, trabajando con los distintos tipos de fuentes que esta teoría plantea, como las entrevistas, *fieldnotes*, u otros documentos más cerrados, en los que sea necesario codificar línea por línea o palabra por palabra.

Según Strauss, existen cuatro pautas o normas adicionales que se pueden considerar en la *open coding* con el fin de asegurar su utilización más adecuada y conveniente. La primera pauta va en la línea de "***to ask of the data a set of questions. These must be kept in mind from the very beginning***" (Strauss, A.,1991, 30). La pregunta más general sería "*What study are these data pertinent to ?*" (Strauss, A.,1991, 30). Otra pregunta a tener en cuenta siempre cuando estudiamos los datos sería "*What category or property of a category, or what part of the emerging theory, does this incident indicate ?*" (Strauss, A.,1991, 30). Finalmente, el análisis seguiría preguntando "*What is actually happening in the data ? What is the basic problem faced by the participants? What accounts for their basic problem or problems ?*" (Strauss, A.,1991, 31).

He hablado de la primera pauta a tener en cuenta en la *open coding*, que se basa esencialmente en realizar aquellas preguntas que nos lleven a captar de la mejor manera posible los datos que estamos analizando. La segunda pauta consiste en "***to analyze the data minutely. This means frequently coding minutely***" (Strauss, A.,1991, 32). Siguiendo con el proceso, la tercera y la cuarta serían

respectivamente "*to interrupt the coding in order to write a theoretical memo* " y "*The analyst should not assume the analytic relevance of any 'face sheet' or traditional variable such as age, sex, social class, race, until it emerges as relevant. Those, too, must earn their way into the Grounded Theory*" (Strauss, A.,1991, 32).

Podemos utilizar varios caminos para llevar a cabo esta codificación. El análisis línea por línea, frase por frase o hasta palabra por palabra es interesante en un primer análisis del material que estamos analizando. Cuando ya tenemos más o menos definidas las categorías podemos realizar la codificación párrafo por párrafo. Un tercer camino es trabajar con el documento entero, que nos proporcionará una visión más global.

Axial coding.

La *axial coding* es un modo de modificar, completar o saturar la *open coding*, que consiste en intensificar el análisis alrededor de una categoría en un momento determinado. Así, conseguimos incrementar nuestros conocimientos entre la categoría y otras categorías y subcategorías.

Si la *open coding* trabaja los datos identificando algunas categorías y desarrollando sus propiedades y sus dimensiones, la *axial coding* se fija en una categoría, depende de una categoría, relacionando subcategorías con ella.

Es un proceso complejo, tanto inductivo como deductivo, que conlleva varios pasos, alrededor de la categoría en la que nos hemos fijado en nuestro análisis. Las subcategorías son relacionadas con las categorías a través de lo que Strauss denomina *the paradigm model*. "*In Grounded Theory we link subcategories to a category in set of relationships denoting casual conditions, phenomenon, context, intervening conditions, action/interactional strategies, and consequences. Highly simplified, the model looks something like this:*

(A) *Causal Conditions*, (B) *Phenomenon*, (C) *Context*, (D) *Intervening Conditions*, (E) *Action/Interaction Strategies*, (F) *Consequences*" (Strauss, A.,1991, 32).

Dada su importancia en el análisis de los datos, insisto más detenidamente. Se puede afirmar que *the phenomenon* es la idea central, el hecho clave, alrededor del que va a girar todo.

El segundo término de este modelo *the causal conditions* se refiere a los hechos que originan o producen ese *fenomenon* .

El *context* representa aquellas propiedades que pertenecen e identifican el fenómeno que estamos estudiando, localizándose a lo largo de una dimensión determinada. Al mismo tiempo, también puede entenderse como aquellas condiciones en las que las distintas acciones o interacciones se producen, se manejan o se dirigen, en relación con un fenómeno en concreto.

Las *intervening conditions* son aquellas condiciones, siempre las más amplias y generales posibles, que pertenecen a la categoría que estamos estudiando, y que facilitan o dificultan en mayor o menor medida la acción que se está desarrollando. Me refiero a condiciones como el tiempo, el espacio, la cultura, el status económico, la propia historia personal, etc. .

Las *action/interactional strategies* constituyen lógicamente dentro de este paradigma otra fase del proceso muy importante, ya que, si estamos estudiando individuos o grupos humanos, siempre se producen entre ellos una relación determinada, una interacción dentro de un contexto o unas condiciones concretas, que ya he comentado.

Estas *action/interactional strategies* tienen cuatro propiedades que es interesante resaltar : "*First, it is processual, evolving in nature. Thus it can be studied in terms of sequences, or in terms of movement,*

or change over time. ...Second, the action/interaction about which we speak is purposeful, goal oriented, done for some reason—in response to or to manage a phenomenon. Therefore, it occurs through strategies and tactics. ...Third, failed action/interaction is just as important to look for, as when action/interaction is actually taken or occurs. In other words, if someone should, or ordinarily would do something in a situation and he or she doesn't, then we must ask why?.... Fourth, there are always intervening conditions that either facilitate or constrain action/interaction. These conditions must be discovered too" (Strauss, A. Y Corbin, J.,1990, 104).

Las consecuencias o resultados que se derivan de las diversas acciones o interacciones entre las personas o grupos pueden ser las esperadas o nos podemos encontrar con sorpresas y resultados no esperados. Estas **consequences** constituyen el último punto de este proceso, que también es muy importante en la *Grounded Theory*.

Este proceso de *axial coding* realmente es muy complejo y se lleva a cabo a través de cuatro pasos de modo casi simultáneo. Estos pasos son los siguientes: "(a) *the hypothetical relating of subcategories to a category by means of statements denoting the nature of the relationships between them and the phenomenon...*(b) *the verification of those hypotheses against actual data;* (c) *the continued search for the properties of categories and subcategories, and the dimensional locations of data (events, happenings, etc.) indicative of them;* (d) *the beginning exploration of variation in phenomena, by comparing each category and its subcategories for different patterns discovered by comparing dimensional locations of instances of data."* (Strauss, A. Y Corbin, J.,1990, 107).

Selective coding

La *selective coding* tiene ya una relación muy estrecha con la *core*

*category*², ya que significa el proceso de elegir o seleccionar la *core category*, relacionándola sistemáticamente con las otras categorías, validando las interrelaciones, y procurando saturar aquellas categorías que necesitan un mayor refinamiento o desarrollo. Esta codificación es diferente de la *open coding*, pero se lleva a cabo dentro del contexto en el que se realiza la *open coding*.

Existen cinco pasos a través de los que la podemos llevar a cabo, que nunca debemos entenderlos como unos pasos lineales y secuencializados uno después de otro. "*The first step involves explicating the story line. The second consists of relating subsidiary categories around the core category by means of the paradigm. The third involves relating categories at the dimensional level. The fourth entails validating those relationships against data. The fifth and final step consists of filling in categories that may need further refinement and/or development.*" (Strauss, A. Y Corbin, J.,1990, 117-118).

- **Core categories**

Después de extenderme en los diversos modos de entender la codificación en este modelo, aspecto que me parece básico para comprender llevo a cabo el proceso de investigación, voy a seguir señalando los elementos esenciales de esta teoría ya de un modo más breve y sucinto. Así, llegamos a la *core category*, que la entendemos como el fenómeno esencial o central alrededor del que todas las restantes categorías son integradas. Hay que recordar que el objetivo esencial de la *Grounded Theory* es generar teoría, llevándose a cabo alrededor de una *core category*

Hemos indicado antes en la *selective coding* los pasos que se

² Entiendo por *core category* el fenómeno esencial o central alrededor del que todas las restantes categorías son integradas.

³ Puedo señalar las aportaciones de Crabtree y Miller (1992), Denzin y Lincoln (1994), Vidich y Lyman (1994), Goetz y LeCompte (1988), Atkinson, Delamont y Hammersley (1993), entre otras, como revisiones interesantes de la evolución de la investigación cualitativa.

llevan a cabo en el proceso de análisis y tratamiento de esta *core category*. Solamente indicar aquellos criterios que nos pueden servir para determinar una categoría como *core category*.

Así, en primer lugar, "*It must be central*" (Strauss, A.,1991, 36), o sea que su relación con las otras categorías y sus propiedades sea lo más amplia posible. Además, la *core category* debe aparecer frecuentemente en los datos y relacionarse fácilmente con las otras categorías. Por otra parte, una *core category* debe tener también claras implicaciones para la generación de la teoría. Y, finalmente, "*As the details of a core category are worked out analytically, the theory moves forward appreciably*", así como "*the core category allows for building in the maximum variation to the analysis, since the researcher is coding in terms of its dimensions, properties, conditions, consequences, strategies and so on*" (Strauss, A.,1991, 36).

- **Theoretical sampling**

La *theoretical sampling* es la muestra de incidentes, hechos, actividades, personas, etc.. , que es dirigida por el desarrollo de la propia teoría. En ella el investigador selecciona nuevos casos a estudiar según su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos y teorías desarrolladas. Hay que tener en cuenta que la recogida de datos y el análisis se pueden realizar al mismo tiempo.

La *theoretical sampling* intenta responder a esencialmente a esta pregunta ¿qué grupos o subgrupos de personas, hechos o actividades van a ser interesantes o esenciales para integrarlos en el proceso de investigación? y, por lo tanto, ¿qué propuesta se va a plantear para lograrlo?. No debemos tener en cuenta en su concepción los parámetros de la metodología cuantitativa, tal y como afirma Strauss "*This type of sampling, so essential to the Grounded Theory mode of analysis, is of course neither the same as is utilised in quantitative research nor subject to the same canons*" (Strauss, A.,1991, 39).

Los procedimientos de muestra difieren según el tipo de codificación. La muestra en la *open coding* puede ser una muestra abierta a aquellas personas, situaciones o hechos que nos pueden aportar los datos más relevantes sobre la investigación que estamos realizando. Al principio debe ser casi indiscriminada sobre aquellas situaciones a las que nos estamos acercando. Esta muestra se puede plantear eligiendo de modo deliberado aquellas personas, lugares o documentos que nos parezcan más adecuados; recorriendo sistemáticamente de una persona o lugar a otro, buscando la evidencia de distintos hechos o sucesos que caractericen cada categoría realizando comparaciones entre ellos; o simplemente esperando que emerjan de modo fortuito.

La muestra en la *axial coding* se denomina *relational and variational sampling* y "*try to find as many differences as possible at the dimensional level in the data*" (Strauss, A. Y Corbin, J.,1990, 185). Se trata de descubrir y validar las interrelaciones planteadas en *the paradigm model : casual conditions, phenomenon, context, intervening conditions, action/interactional strategies, and consequences*, aspectos ya explicados cuando he desarrollado la *axial coding*.

En la *selective coding* la muestra ya debe ser selectiva y dirigida de modo deliberado hacia elecciones concretas, que nos permitan obtener los datos necesarios. Strauss la llama *discriminate sampling*. "*Selective sampling refers to the calculated decision to sample a specific locale or type of interviewee according to a preconceived but reasonable initial set of dimensions (such as time, space, identity) which are worked out in advance for a study*" (Strauss, A.,1991, 39).

La muestra que he elegido en esta investigación responde a estos planteamientos. He elegido cuatro centros de EGB-Primaria de Zaragoza de distintas características, en los que el número de unidades, su propia historia, la mayor o menor estabilidad del profesorado, el

sistema de elección del equipo directivo - designado o elegido - así como su experiencia en el cargo, si han recibido algún tipo de formación para el cargo, entre otros aspectos, constituyen aspectos que los definen como diferentes. Asimismo, en una primera fase la observación y las entrevistas se dirigieron a todo el colectivo de la comunidad escolar en esos centros, para reducirse posteriormente a **informantes clave**, respondiendo a la pregunta antes mencionada, o sea ¿qué grupos o subgrupos de personas, hechos o actividades van a ser interesantes o esenciales para integrarlos en el proceso de investigación?.

- **Comparisons**

El método comparativo constante es aquel por el que el investigador simultáneamente codifica y analiza datos para desarrollar conceptos, constituyendo otro aspecto esencial en el desarrollo de esta teoría. De hecho, en muchas ocasiones a esta teoría se le define como "*the constant comparative method of analysis*". Descansa en que los hechos no se suelen dar aislados unos de otros, su interrelación es esencial para acercarse a ellos y comprenderlos mejor.

Esto constituye algo esencial en el proceso de mi investigación, ya que, aunque haya redactado en apartados distintos los tres procesos básicos en el trabajo de campo, como son la observación participante, las entrevistas y el análisis de documentos, en todo momento he tenido en cuenta que una actuación, un proceso, un comportamiento, una idea, etc.. en una escuela no es algo aislado, sino que está condicionado por multitud de variables que lo condicionan.

- **Theoretical saturation.**

Uno de los pilares de la *Grounded Theory* reside en la *theoretical saturation*, que se llegará a producir cuando los análisis que podamos seguir realizando ya no contribuyen a descubrir nada

nuevo alrededor de la categoría. Ahora bien, por otra parte, debemos llegar a la saturación en cada categoría para que podamos abandonar el proceso de la muestra. Es tan importante este aspecto que, como afirma Strauss, si uno no se esfuerza en llegar a esta saturación, la teoría será conceptualmente inadecuada, por lo que en cada una de las categorías he tratado de cuidar especialmente este aspecto.

• Memos and Diagrams

Tanto los *memos* como los *diagrams* contienen los productos de nuestro análisis. No son simplemente formas de comunicación escritas para recordar los distintos datos, sino formas muy específicas de escribir esos datos. Los *memos* recogen por escrito nuestros pensamientos abstractos alrededor de los datos que estamos trabajando, constituyen una teorización escrita de ideas sobre los códigos y sus relaciones, y los *diagrams* son las representaciones gráficas o visuales de las relaciones entre los conceptos. Ambas formas pueden tomar distintas formas, como *code notes*, *theoretical notes* u *operational notes*.

Tanto en los *memos* como en los *diagrams* podemos destacar una serie de rasgos, que he tenido en cuenta cuando los he ido realizando a lo largo de la investigación :

- "(1) *Memos and diagrams vary in content and length by research phase, intent, and type of coding.*
- (2) *In the beginning stages of analysis, memos and diagrams may appear awkward and simple.*
- (3) *Though you can write on your documents, this is poor practice, except perhaps in the earliest phases of open coding. We say this for several reasons. First, it is difficult to write memos of any length or to diagram next to the field notes because of the lack of space on the documents themselves. Second, some or all of the ideas and labels established in a given analytic session can be misleading and confusing when recording a document at a future date. Third, it is difficult to*

retrieve information, in other words to combine or sort it, if the only place it has been written is in the margins.

- (4) Each analyst must develop his or her own style for memorizing and diagraming.*
- (5) While memos and diagrams are crucially instrumental in assisting you to keep a record of the various development aspects of your theory, they also have other functions.*
- (6) Another of their functions is to point out where the holes are in your thinking. Categories that are not fully developed in terms of the paradigm features, or whose relationships are not logical or firmly established, will quickly become evident when you attempt to do a theoretical summarizing memo or make a logic diagram.*
- (7) Furthermore, memos, and diagrams provide a "fund" (Glaser, 1978, p. 83) or storehouse of analytic ideas that can be sorted, ordered, and reordered, according to organizing scheme and need"(Strauss, A. Y Corbin, J.,1990, 199-201).*

Investigaciones según este modelo

Una vez explicadas las características esenciales de la *Grounded Theory*, creo que es necesario también recalcar que en España no abundan las investigaciones que hayan utilizado estos planteamientos.

No puedo dejar de comentar las dos investigaciones más conocidas de B. Glaser y A. Strauss, aunque hayan sido en un campo diferente al educativo, pero representan de algún modo los parámetros de estos planteamientos. Su estudio de enfermos moribundos en hospitales de San Francisco y Oakland quedó plasmado en "***Awareness of Dying***"(Glaser, 1965). Su trabajo acerca de los cambios necesarios y obligados que toda persona va viviendo a lo largo de su vida quedó plasmado en "***Status Passage***" (Glaser, 1971). En ambas publicaciones explican detenidamente cómo han generado la teoría esencialmente a través del *comparative analysis*.

En países como EE.UU. es una línea de investigación bastante

utilizada en varios ámbitos del conocimiento. David Ellis (1993) la utilizó para analizar el diseño modelos de búsqueda de información para los investigadores. Mark Smylie y Jean Brownlee-Conyers (1992) investigaron el desarrollo de las relaciones entre los líderes del profesorado y sus Directores, utilizando la perspectiva micropolítica y el análisis de datos de la *Grounded Theory*. En la misma línea Joseph Blase (1987) llevó a cabo una interesante investigación en la que analizó el liderazgo del Director desde la perspectiva de los profesores utilizando esta metodología. Peter Woods (1993) analizó el papel del profesor en los centros utilizando como base el análisis comparativo de la esta teoría para averiguar lo que sería *the core category and the conditions attending it..* También, aunque no de modo exclusivo, Peter Woods (1994) la ha utilizado en otras investigaciones.

Es muy interesante destacar la investigación de Nancy Fitchman Dana (1992,1993) sobre la participación de los profesores en las decisiones y organización del centro. Así, como producto de la investigación y generadas por el estudio del profesor y del cambio de la cultura en la escuela surgen afirmaciones muy interesantes que constituyen una teoría fundamentada.

Jeffrey Hecht y otros (1993) analizaron concretamente la utilización de un soporte informático para organizar y analizar preguntas abiertas con esta metodología. Kimberly White (1992) desarrolló especialmente los mapas conceptuales. Isadore Newman y Suzanne MacDonald (1993), Suzanne MacDonald y otros (1993) y Isadore Newman y otros (1994) han llevado a cabo a lo largo de una investigación, de la que indicamos tres artículos presentados en tres congresos, un análisis muy interesante de la cultura de la tira cómica con la metodología de la *Grounded Theory*.

Encontramos también en Anne Nicotera (1993), Holly Skodol Wilson y Sally A. Hutchinson (1991), Bárbara Spector (1984), Mark

Constas (1992), John R. Minnis (1985) o Howard Willians y Reynold Willie (1990) otros ejemplos de utilización de la *Grounded Theory* en distintas investigaciones sobre diversos ámbitos relacionados con la educación, desde la educación de adultos o la educación a distancia hasta el análisis del conflicto en las organizaciones. Diversos estudios que pueden servir como referencia son citados asimismo por Strauss y Corbin (1994, 275, 283), muchos de ellos relacionados con temas médicos.

Estas investigaciones son una muestra de que esta metodología puede utilizarse para diversos ámbitos de conocimiento y diversas realidades. Se trata sobre todo de generar teoría a través de los datos que la propia realidad nos va aportando de una manera coherente.

I.4.- LA ETNOGRAFÍA COMO MARCO METODOLÓGICO.

No es mi intención realizar un tratado sobre la investigación cualitativa, que lógicamente rebasaría ampliamente lo que debería ser esta tesis. Sin embargo, creo que es necesario plantear sus aspectos esenciales, en cuanto esta investigación se enmarca totalmente en ese enfoque. Ya he explicado ampliamente la *Grounded Theory* y ahora es necesario explicar el marco global en el que se plantea la tesis e incidir especialmente en el enfoque etnográfico.

Así pues, en primer lugar comento el concepto de investigación cualitativa y sus características esenciales, hago una breve referencia al debate, personalmente pienso que artificial y superado, entre la investigación cualitativa y la cuantitativa, para pasar posteriormente a explicar más detenidamente el enfoque etnográfico, que constituye mi opción personal.

I.4.1.- Investigación cualitativa

En bastantes publicaciones, sobre todo de investigadores reconvertidos, se observa cómo plantean la investigación cualitativa como algo novedoso, como una metodología sin consistencia por su reciente constitución. Es cierto que en el ámbito educativo su generalización ha sido mas reciente, pero, sin necesidad de remontarnos a los trabajos de Heródoto que se podrían considerar como vivos ejemplos de etnografía, en el campo de la sociología ya en el siglo pasado se llevaron a cabo trabajos en esta línea. Así, podemos encontrar en el estudio de Frederick LePlay en 1855 un trabajo serio de observación participante (Taylor y Bogdam 1990).

Sin embargo se suele considerar el trabajo de Malinowski, publicado en 1922, como uno de las primeras investigaciones clásicas

que revolucionó el campo de la antropología y el enfoque de la investigación. Bronislaw Malinowski fue un alumno de la universidad de Oxford que acudió al archipiélago Trobriand a estudiar las creencias y perspectivas de sus habitantes. "*By combining long-term participant observation with sensitive interviewing, Malinowski claimed, he was able to identify aspects of the trobrianders' world view that themselves were unable to articulate*" (Erickson, F., 1985, 14). La crítica que recibió sobre su subjetividad y escasa científicidad ha sido una constante hacia estos métodos, que ya comenzó con los primeros trabajos. Podría hablar también de Wilhelm Dilthey, que ya en 1914 defendió que "*the methods of the human sciences should be hermeneutical or interpretative (from the Greek term for interpreter), with the aim of discovering and communicating the meaning-perspectives of the people studied, as an interpreter does when translating the discourse of a speaker or writer?*" (Erickson, F., 1985, 16), de Margaret Mead o de Robert Park como algunos que fueron introduciendo en el ámbito occidental esta manera de entender el análisis de la realidad.

Por lo tanto, estamos hablando de un enfoque³ que lleva muchos años en el campo de la investigación, sobre todo en el ámbito de la sociología y antropología, y que entró de lleno en el ámbito educativo a partir de la década de los 60. Bastante culpa de ello la ha tenido la Escuela de Chicago que a principio de siglo habían abonado el campo con una serie de estudios basados esencialmente en la observación participante, la entrevista y los documentos personales.

Lo que nadie puede negar es que en los últimos años el incremento de investigaciones, artículos y libros dedicados a la investigación cualitativa ha sido tremendo⁴. Entre los años 50 y 70 los

⁴Es interesante hacer referencia a unos artículos para conocer, por lo menos en parte, cómo está el estado de la cuestión de la investigación cualitativa actualmente. Mec Maguirre y Stephen Ball (1994) nos muestran, desde una postura crítica, la situación actual en Gran Bretaña. Geert Kelchtermans, Roland Vandenberghe y Michael Schratz (1994) explican la situación en Europa, pero focalizándolo

métodos cuantitativos predominaron en Europa, y sobre todo en España, unidos a un modo de entender la realidad y el acercamiento al análisis de esa realidad como es el positivismo y su énfasis en adquirir un conocimiento totalmente objetivo. A partir de los años 60, la perspectiva fenomenológica y su énfasis en la necesidad de comprender el significado de los fenómenos, va imponiéndose. *"The literature reports on methods and research outcomes that focus deliberately on naturally occurring social interaction among persons. The development of the literature reflects the growing interest of researchers in questions that cannot be adequately addressed by traditional quantitative approaches to data collection and analysis."*(Patton 1990, 389).

También es cierto que el concepto de investigación cualitativa se concreta en un número variado y bastante extenso de métodos de aproximación a la realidad. Se utiliza *"to refer to a range of research and writing. Some writers have used other terms to refer to some aspect of qualitative methods. Among the most common terms to refer to particular strategies are fieldwork, field research, ethnography, case study and interpretive procedures. Each of these terms covers an element of qualitative method and indeed there is some overlap involved. However, these terms indicate different kinds of emphasis that are given to qualitative research projects"* (Burgess 1988, 6-7)

Otro autores han insistido también en esta idea. *"The label qualitative methods has no precise meaning in any of the social sciences. It is at best an umbrella term covering an array of interpretative techniques which seek to describe, decode, translate, and otherwise come to terms with the meaning, not the frequency, of certain more or less naturally occurring phenomena in the social world"*(Van Maanen, 1983a, 9)

especialmente en Alemania y países germanófilos. Ivor F. Goodson (1994) nos trae la actualidad de Canadá, Leo Bartlett (1994) en Australia y, finalmente, Roger Saljo (1994) en los países escandinavos.

Sin entrar en otros aspectos y a modo de ejemplo, podemos observar cómo en un tema tan importante como la generalización de los resultados de una investigación ya existen divergencias. Así, lo que hasta estos momentos se veía como algo lógico en este enfoque, o sea que en la investigación cualitativa se estudia en profundidad uno o varios casos, una realidad, circunscrita a un contexto y unas influencias determinadas, y, por lo tanto, no generalizable a otros casos, es puesto en duda. Investigadores como Polkinghorne (1991) y Firestone (1993) defienden que los resultados pueden ser generalizables en algunos casos más allá del caso específico que se está analizando. Es curioso comentar que el propio autor (Newman, 1994) que realiza dicha referencia encuentra en su investigación unas conclusiones contrarias a dicha propuesta.

También se pueden encontrar contradicciones como en la que, en mi opinión, caen Corine Glesne y Rodman Webb cuando llevan a cabo una investigación para averiguar cómo se enseña la investigación cualitativa en las universidades americanas y utilizan para ello una metodología típicamente cuantitativa, a través de un cuestionario respondido por setenta y tres profesores. Tal vez lo que sí es interesante son algunas de las conclusiones de los profesores, como son el peligro por nuevos dogmatismos o por la estandarización del análisis de datos. (Glesne, C. y Webb. R., 1993)

En los últimos años se vienen poniendo en duda o por lo menos entrando en crisis algunos criterios y procedimientos que más o menos tenían una aceptación general entre los investigadores. Así, Norman K. Denzin nos plantea que la teoría postestructural está creando una crisis de legitimación y representación en los investigadores cualitativos. *"Embedded in the discourses of poststructuralism and postmodernism,... these two crisis...are coded in multiple terms, variously called and associated with the critical, interpretative, linguistic, feminist, and rhetorical turns"* (Denzin, N., 1994a, 295). La

crisis de representación presume que *"that qualitative researches can no longer directly capture lived experience. Such experience, it is argued, is created in the social text written by the researcher"* (Denzin, N., 1994a, 295). La crisis de legitimación *"makes problematic the traditional criteria for evaluating and interpreting qualitative research...It involves a serious rethinking of such terms as validity, generalizability, and reliability, terms already retheorized in postpositivist (Hammersley), constructivist-naturalist (Guba y Lincoln), feminist (Fonow y Cook), interpretative (Denzin), poststructural (Lather), and critical discourses (Fay)."* (Denzin, N., 1994a, 295). Norman Denzin sugiere en el mismo artículo, siguiendo a Lather (1993), criterios alternativos de validez y legitimación como *"ironic legitimation, paralogical legitimation, rhizomatic legitimation, voluptuous legitimation"* (Denzin, N., 1994a, 300) en un intento de avanzar en el desarrollo de la investigación cualitativa.

En cualquier caso, y volviendo sobre aquello que me ocupa, aunque la *"qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical materials -case study, personal experience, introspective, life story, interview, observational, historical, interactional, and visual texts- that describe routine and problematic moments and meanings in individuals' lives. Accordingly, qualitative researches deploy a wide range of interconnected methods, hoping always to get a better fix on the subject matter at hand"* (Denzin y Lincoln, 1994, 2), los diversos enfoques o tendencias tienen en común un modo de acercarse a la realidad. Aunque las formas de analizar, interpretar, argumentar o informar puedan adoptar matices diferentes, el estudiar la realidad en su entorno natural, en el escenario donde se produce, constituye un aspecto integrador, en donde la observación participante, las entrevistas no estructuradas o el análisis de documentos constituyen elementos esenciales de su sistema de trabajo.

En todo caso, no podemos perder de vista su complejidad, en

cuanto que la *"qualitative research is an interdisciplinary, transdisciplinary, and sometimes counterdisciplinary field. It cross-cuts the humanities, the social sciences, and the physical sciences. Qualitative research is many things at the same time. It is multiparadigmatic in focus. Its practitioners are sensitive to the value of the multimethod approach. They are committed to the naturalistic perspective and to the interpretive understanding of human experience. At the same time, the field is inherently political and shaped by multiple ethical and political positions"* (Lincoln y Denzin, 1994, 576)

Tradiciones

Siguiendo a Patton (1991), podemos distinguir, sin ser exhaustivos, varias aproximaciones, como análisis cualitativo de entrevistas (Merton, Riske y Kendall), fenomenología (Husserl), etnometodología (Garfinkel), análisis conversacional (Atkinson y Heritage), interaccionismo simbólico (Blumer), investigación interpretativa o hermenéutica (Habermas, Heidegger), *Grounded Theory* (Glasser y Strauss), naturalismo (Lincoln y Guba), y etnografía (Wolcott). De todos modos, como sigue diciendo Patton, aunque cada método de aproximación cualitativa tiene su particular método de recogida y análisis de datos, prácticamente todas coinciden en su concepto de la conducta humana y en la fuente de nuestro conocimiento del mundo.

Por otra parte, Crabtree y Miller (1992) hacen una revisión a las distintas tradiciones en la investigación cualitativa, recalcando que los límites entre cada una de ellas son bastante borrosos, planteando los siguientes enfoques: *Phenomenology, Hermeneutics, Human Ethology, Ecological Psychology, Ethnomethodology, Symbolic Interactionists, Grounded Theory, Ethnography, Ethnoscience, Sociolinguistics, y Ethnographers of communication.*

De todos modos, me voy a fijar especialmente en Evelyn Jacob (1987, 1988) y sus seis modos de acercarse a la realidad en la tradición cualitativa en el ámbito de la psicología, antropología y sociología, siempre teniendo presente la idea de que "*implications of the analysis suggest that qualitative traditions may offer a richer and fuller understanding of education*" (Jacob, E., 1987, 1).

a) *Human ethology*. Este acercamiento se desarrolla desde el estudio de las conductas de los animales y es guiada por la teoría de la evolución. Se fijan especialmente en "*questions about immediate causation of behaviours, development of behaviours, biological functions of behaviours, and evolution of specific behaviours*" (Jacob, E., 1988, 17). Evelyn Jacob indica como representantes de esta corriente a Blurton Jones, Hince y P.K. Smith. Tal vez, como reconoce la propia Evelyn Jacob, sea una aproximación más propia de un tratamiento como investigación cuantitativa, si no fuera por su énfasis en la descripción naturalista.

b) *Ecological psychology*. El objetivo fundamental de este enfoque reside en analizar de la forma más detallada y objetiva posible las conductas naturales, con el fin de descubrir aquellas leyes que las dirigen. Las conductas individuales y los modelos transindividuales serán sus principales focos de atención. Roger G. Barker, Herbert F. Wright y sus colegas de la Universidad de Kansas fueron sus principales representantes sobre todo hasta 1972.

c) *Holistic ethnography*. La cultura del grupo es el concepto esencial para éstos, buscando su exploración, descripción y análisis, "*their goal is to describe a unique way of life, documenting the meanings attached to events and showing how the parts fit together into an integrated whole. They approach a particular culture with a minimum of preconceived ideas or theories beyond the general assumptions*" (Jacob, E., 1988, 18).

Aunque existe una diversidad considerable en la manera cómo éstos conducen sus estudios, se puede apreciar tres características esenciales. En primer lugar, reúnen las evidencias empíricas ellos mismos en el campo de investigación, normalmente a través de la observación participante y de entrevistas informales. En segundo lugar, procuran averiguar los puntos de vista de los participantes, preferentemente a través de informaciones verbales. Finalmente, coleccionan una amplia serie de datos utilizando varios métodos, aunque predominantemente cualitativos. Este enfoque fue desarrollado en primer lugar por Franz Boas en EE.UU. y por Bronislaw Malinowski en Inglaterra. Posteriormente, se puede encontrar en algunas investigaciones de Wolcott, Spindler o Peshkin el uso de la "Holistic ethnography".

d) *Cognitive Anthropology*. La *cognitive anthropology*, llamada también *ethnoscience* o *new ethnography*, defiende que el conocimiento cultural del grupo se refleja en su lenguaje. A través del sistema semántico de un grupo se puede llegar a conocer su cultura, ya que cada grupo de individuos dispone de un sistema único para percibir y organizar el mundo, que se refleja en su lenguaje. Para esto es importante tener en cuenta no solamente la comunicación verbal sino también la no verbal.

Siguiendo a Spradley, Evelyn Jacob plantea cuatro tipos de análisis formal como marco de su metodología: *domain analysis*, *taxonomic analysis*, *componential analysis*, *thematic analysis*. Los primeros trabajos en esta línea se encuentran en los de Ward Goodenough y Charles Frake. Mas recientemente, con Agar, Clement y Holland el interés incluye también el estudio de la elaboración y comprensión del discurso e "*implicit cognitive understandings*" (Jacob, E., 1987, 22).

e) *Ethnography of communication*. La *ethnography of*

communication, llamada también *ethnography of speaking*, *microethnography* (Erikson 1977) o *constitutive ethnography* (Mehan, 1978), se desarrolla a partir de los trabajos en antropología, sociología, sociolingüística y comunicación no verbal. Estos ven la cultura como algo esencial en la comprensión de la conducta humana. Su objetivo esencial se centra en los procesos de interacción social dentro de un grupo y entre grupos, procurando comprender cómo se relacionan las personas en el marco de la organización social y cultural. Los etnógrafos de la comunicación basan sus estudios en la observación participante y en la recopilación de los datos en audio o video, siempre en de las interacciones que ocurren en su campo natural.

f) *Symbolic Interactionism* .Fue desarrollado por Herbert Blumer y G.H. Mead, Charles Cooley, John Dewey y W.I. Thomas. Se puede considerar también a Bogdan y Taylor, así como a Glasser y Strauss como representantes de esta línea. Los interaccionistas simbólicos asumen que las experiencias individuales son captadas por sus propias interpretaciones de la experiencia, que son creadas por el individuo cuando interactúa con los otros. Como he dedicado un apartado bastantes amplio anteriormente a explicarlo, no insisto en ello.

A esta manera de apreciar los distintos modos de acercarse a la realidad en el marco de la investigación cualitativa (Jacob, E., 1987,1988) le contestaron Paul Atkinson, Sara Delamont y Martyn Hammersley (1988) criticándole que no había tenido en cuenta la realidad británica en su planteamiento. Así pues, estos autores británicos proponen siete aproximaciones: interaccionismo simbólico, antropología, sociolingüística, etnometodología, evaluación cualitativa, etnografía neomarxista y feminismo (Atkinson, P.; Delamont, S ; Hammersley, M., 1988). Hay que recalcar también que estos autores tampoco hacen en su artículo ninguna referencia a otras partes del mundo, eso sí, dedican un capítulo a explicar la necesidad de una perspectiva desde Gran Bretaña. La misma Evelyn Jacob en otro

artículo posterior (Jacob, E., 1989) justifica su punto de vista en relación a Atkinson, Delamont y Hammersley, razonando el concepto de tradición y proponiendo que se hagan otras revisiones, pero no solamente en Gran Bretaña sino también en otros países.

En cualquier caso, lo que interesa en este apartado de la tesis es plantear la problemática que existe en la clasificación de los distintos enfoques que se trabajan en las investigaciones cualitativas. El término cualitativo no es un concepto unívoco y exacto, significa una manera de acercarnos a la realidad, que puede tomar diversas formas y matices según sea el enfoque con que nos acerquemos.

Así pues, vemos una constante en los investigadores americanos y británicos, como es ignorarse mutuamente. Por otra parte, la línea francesa tampoco es que tenga muy en cuenta a la anglosajona. Por ello, pienso que el avance en la investigación y en el paradigma cualitativo va a venir de países más abiertos a todas las influencias y que van a captar sus avances y propuestas, plateando alternativas válidas.

Concepto

Así pues, en una primera aproximación global, por metodología cualitativa voy a entender "*any kind of research that produces findings not arrived at by means of statistical procedures or other means of quantification. It can refer to research about persons' lives, stories, behaviour, but also about organizational functioning, social movements, or interactional relationships. Some of the data may be quantified as with census data but the analysis itself is a qualitative one*"(Corbin y Strauss, 1990, 17).

Mary Jane Brotherson confirma esta idea cuando afirma que "*qualitative research is essentially an act of interpretation that examines the multiple meanings people construct from shared and*

individual experiences" (Brotherson, M.J., 1994, 116). El significado de las distintas acciones de las personas, tanto para ellas mismas como grupo como personalmente, no es independiente de la ocasión y de las circunstancias cuando suceden. Por ello la investigación cualitativa busca prioritariamente acceder a las experiencias de cada de cada uno de los actores y comprender los significados de sus comportamientos. Es la razón por la que utiliza como métodos la entrevista en profundidad, la observación o el análisis de documentos, ya que son los instrumentos que permiten escrudiñar y percibir esa realidad.

Además, si en un centro escolar tan importante es el ámbito formal como el informal, en un análisis de su sistema de dirección es imprescindible considerar ambos niveles de comportamiento del grupo. *"A basic assumption in interpretative theory of social organization is that the formal and informal social systems operate simultaneously, that is, persons in everyday life take action together in terms of both official and unofficial definitions of status and role.....The focus on social ecology -its process and structure - is intrinsic in interpretative social research on teaching"* (Erickson, 1985, 30-31). Nos movemos en microculturas dinámicas que tienen su propia evolución y, por lo tanto, hay que descubrirlo en cada momento.

Características

Taylor y Bogdam nos acercan a una primera visión global de las características en la investigación cualitativa, cuando afirman que *"la frase metodología cualitativa se refiere en su sentido más amplio a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas y escritas, y la conducta observable"*. (Taylor S.J. y Bogdam R., 1990, 19). Por lo tanto, desde el punto de vista del investigador, estamos hablando de una investigación caracterizada por, entre otros aspectos, *"ser inductiva; porque el investigador vea al escenario y a las personas en una perspectiva holística: las personas,*

los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo; porque los investigadores cualitativos sean sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio; porque los investigadores cualitativos traten de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas; porque los investigadores cualitativos suspendan o aparten sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones; así como porque para el investigador cualitativo todas las perspectivas sean valiosas" (Taylor S.J. y Bogdan R., 1990, 19-23)

Cassel y Simon (1994,1-13) en un intento de caracterizar la investigación cualitativa en relación con las variables de la investigación cuantitativa, llega a las siguientes conclusiones :

- Pretende una focalización en la interpretación más que en la cuantificación, no se trata de aportar datos, números, sino mas bien de interpretarlos. Los métodos cualitativos están asociados sobre todo con el análisis de textos escritos u orales, así como con la observación directa de conductas.
- Pone un énfasis especial en la subjetividad más que en la objetividad. A priori no se imponen limitaciones a la acumulación de datos.
- Plantea como aspecto clave la flexibilidad en el proceso de la investigación. El propio desarrollo de la investigación nos obligará en algunos momentos a cambiar el camino emprendido.
- Concreta una orientación al proceso más que a los resultados.
- Tiene una preocupación e interés especial por el contexto en el que se mueve la investigación.

- El papel del investigador tiene sentido en "*the natural settings. That qualitative researches are engaged in interacting with people in their own language and on their own terms, as would be expected on someone else's territory.*" (Kirk y Miller, 1986)

Aunque existen una gran variedad de estudios cualitativos, insistiendo en aspectos metodológicos, **Smith y Glass** (1987) concretan ocho principios básicos que caracterizan la investigación cualitativa:

- *Time apent collecting data.* Emplear tiempo suficiente en la obtención de los datos, sin restricción y utilizar fuentes alternativas.
- *Access to data.* El acceso a los datos, al campo de la investigación es esencial para su posterior desarrollo, por lo que la calidad de las relaciones y la habilidad para llevarlo a cabo es esencial.
- *Naturalness of the data.* Los datos se producen en su ambiente natural y deben describirse lo más fielmente posible.
- *Researcher self-criticism.* Autocrítica del propio investigador, identificando sus ideas preconcebidas y su posible parcialidad, para tenerlo en cuenta en su análisis.
- *Logical validity.* Las relaciones entre los distintos datos deberían ser cuidadosamente razonadas y justificadas.
- *Confirmation.* Se deben hacer esfuerzos para verificar las hipótesis con sus posibles alternativas.
- *Descriptive adequacy.* La metodología que dirige el estudio debería ser adecuadamente y completamente descrita.

- *Significance*. Los problemas y cuestiones que plantee el estudio deben dirigirse de tal modo que puedan ser contestadas.

Renata Tesch (1990), por su parte, en un esfuerzo de síntesis nos plantea diez principios globales que caracterizarían toda investigación cualitativa y serían comunes a todos enfoques en el ámbito del análisis cualitativo :

- "1. Analysis is not the last phase in the research process; it is concurrent with data collection or cyclic.*
- 2. The analysis process is systematic and comprehensive, but not rigid.*
- 3. Attending to data includes a reflective activity that results in a set of analytical notes that guide the process.*
- 4. Data are segmented, divided into relevant and meaningful units, yet the connection to the whole is maintained.*
- 5. The data segments are categorized according to an organizing system that is predominantly derived from the data themselves.*
- 6. The main intellectual tool is comparison.*
- 7. Categories for sorting are tentative and preliminary in the beginning; they remain flexible.*
- 8. Manipulating qualitative data during analysis is an eclectic activity; there is no one right way.*
- 9. The procedures are neither scientific nor mechanistic.*
- 10. The result of the analysis is some type of higher-level synthesis."* (Tesch, R. 1990, 95-97)

He señalado, pues, una serie de características que definen en mayor o menor grado la investigación cualitativa desde distintos puntos de vista, desde el investigador, desde la comparación con variables cuantitativas y desde un punto de vista eminentemente metodológico. Pienso que la aportación de **R. Burgess** (1988) nos puede servir de resumen y síntesis, destacando cuatro rasgos que, desde mi punto de vista, son esenciales en este enfoque. Como lo comparto totalmente, nada mejor que las propias palabras de Burgess para indicarlos:

- "1.- **The researcher works in a natural setting.** For many qualitative researchers the main objective involves studying individuals in their natural settings to see the way in which they attribute meanings in social situations.*
- 2.- **Studies may be designed and redesigned.** All the methods associated with qualitative research are characterized by their flexibility. As a consequence researchers can turn this to their advantage as a rigid framework in which to operate is not required. Researchers can, therefore, formulate and reformulate their work, may be less committed to perspectives which may have been misconceptualized at the beginning of a project and may modify concepts as the collection and analysis of data proceeds.*
- 3.- **The research is concerned with social processes and with meaning.** Many qualitative studies are conducted within a theoretical framework that focuses upon social processes and the meanings which participants attribute the social situations. For those researchers who work from a sociological perspective the theoretical orientation is principally derived from symbolic interactionism whereby studies are conducted with a view to understanding the way*

in which participants perceive situations.

4.- Data collection and data analysis occur simultaneously.

Just as researchers are able to formulate and reformulate their studies on the basis of a flexible research design, so this element of flexibility occurs throughout the collection and analysis of data..... The theory is therefore not superimposed upon the data but emerges from the data that are collected. It is this style of work that has been advocated by Glaser and Strauss (1967) but many researchers have indicated that there are real difficulties involved in developing theories from data" (Burgess, R., 1988, 7-9).

Estas cuatro características que nos indica Burgess nos llevan a los problemas metodológicos que este modelo se encuentra en el trabajo de campo y que aún tiene mucho camino que recorrer y aspectos que superar. Hay que tener en cuenta que la realidad que estudiamos no la aislamos en un laboratorio, sino que nos adentramos en su espacio natural, el trabajo puede ser rediseñado en cualquier momento, los datos los vamos obteniendo, analizando e interpretando al mismo tiempo, a la vez que nos van diciendo hacia donde debemos ir. Todo esto hace que los investigadores que optan por este enfoque estén algo obsesionados por lograr la máxima objetividad y validez en su trabajo. Pienso y estoy convencido que el rigor metodológico es imprescindible en una investigación, pero no nos debe llegar a un "culto a la metodología", a perder de vista los objetivos de la investigación centrándonos exclusivamente en su metodología.

Desde esta tesis se aporta como un camino interesante para resolver ciertos problemas metodológicos la **codificación** y la **categorización**, sobre todo a partir de las entrevistas, así como la utilización de **diferentes modos de acercarse a la realidad** que se está estudiando. El principal problema que me encontrado ha sido qué

hacer con la información residual en las entrevistas, que ha sido abundante, ya que el investigador es el que decide qué información es oportuna y cuál no. Para resolver este problema he triangulado la información y aquellos datos que se confirmaban porque surgían de los diferentes modelos de acercarse a la realidad son los que he considerado que eran los relevantes. Por lo tanto, no ha sido mi opinión subjetiva la que ha decidido, sino la acumulación de datos desde diferentes fuentes.

Pienso que estos son recursos muy minuciosos y detallados que logran extraer aquellas variables que nos interesa estudiar en una realidad, siempre sin desmarcarla del contexto en el que se produce. Como indico en diversas partes de la tesis, cualquier realidad en el ámbito educativo que se saca del contexto en el que se produce pierde todo su sentido. Por ello sigo pensando que este modelo, aún con todas sus limitaciones, es el más adecuado para comprender e interpretar la realidad educativa.

I.4.2.- El debate cualitativo-cuantitativo: la persistencia de una falsa dicotomía

Como señala Burgess (1991) *"among social scientists a distinction is commonly drawn between quantitative and qualitative research. The distinction in part has its origins in the history of some disciplines, especially perhaps sociology and social anthropology - in sociology, because so many disciplinary trends since World War II have fostered questionnaires and other survey methods of collecting data and their statistical treatment; and in anthropology, because qualitative analysis of field data is the primary mode, although quantitative methods have lately been more employed, to the distress of many who steadfastly rely on qualitative methods"*.

Se ha utilizado mucho papel últimamente para entrar en la dicotomía cualitativo-cuantitativo, justificando posiciones antagónicas

o integradoras alrededor de este debate. Existen libros cuyo contenido se dedica exclusivamente a este debate (Bryman, 1988) y rara es la publicación que no recoge en algún capítulo esta problemática. Antes de comentar mi punto de vista, voy a hacer una breve descripción del panorama científico en esta discusión.

Hay autores que plantean la dicotomía cualitativo-cuantitativo prioritariamente en el nivel paradigmático y otros en el metodológico, aunque es difícil separar totalmente uno de otro, como pretenden sobre todo los que plantean la integración de ambos planteamientos.

Incompatibilidad

Podemos encontrar en **Guba y Lincoln** (1989; Guba, 1990), o en otros como **Smith y Heshusius** (1986), a unos autores clásicos y representativos de aquellos que entienden que existe una clara incompatibilidad entre paradigmas, ya que piensan que cualquier compatibilidad es algo aparente y basada en criterios epistemológicos sospechosos. Lincoln deja bien clara esta postura cuando afirma que *"the immediate realization is that accommodation between paradigms is impossible. The rules for action, for process, for discourse, for what is considered knowledge and truth, are so vastly different that, although procedurally we may appear to be undertaking the same search, in fact, we are led to vastly diverse, disparate, distinctive, and typically antithetical ends"* (Lincoln 1990, 81). Otra cuestión será hablar en el plano metodológico, en el que ven apropiado el que se pueda utilizar métodos cualitativos o cuantitativos, siempre teniendo en cuenta que es algo secundario al planteamiento del paradigma, que *"we define as the basic belief system or worldview that guides the investigator, not only in choices of method but in ontologically and epistemologically fundamental ways"* (Guba y Lincoln, 1994, 105)

Tanto Guba como Lincoln insisten en que la *theory ladenness of facts* es un principio claro de los planteamientos cualitativos, pero en

ningún caso puede ser del cuantitativo (Guba, 1990, 25). Plantean que esta incompatibilidad reside también en la diferente manera de concebir la fiabilidad o en la aceptación del principio de *undetermination of theory by fact* por el enfoque cualitativo pero no por el cuantitativo, "*Reality can be seen only through a window of theory, whether implicit or explicit*" (Guba, 1990, 25). También consideran que el *value ladenness of facts* en la investigación es antitético al enfoque cuantitativo, pero, sin embargo, es central y esencial en el cualitativo, "*if reality can be seen only through a theory window, it can equally be seen only through a value window*" (Guba, 1990, 25). Asimismo, defienden la postura de que "*realities are not objectively out there but are constructed by people, often under the influence of a variety of social and cultural factors that lead to shared constructions*" (Guba y Lincoln, 1989, 12), postura que no comparte el enfoque cuantitativo.

Años más tarde Denzin y Lincoln (1994) vuelven a insistir en la incompatibilidad, afirmando que "*the word qualitative implies an emphasis on processes and meanings that are not rigorously examined, or measured, in terms of quantity, amount, intensity, or frequency. Qualitative researches stress the socially constructed nature of reality, the intimate relationship between the researcher and what is studied, and the situational constraints that shape inquiry.....They seek answers to questions that stress how social experience is created and given meaning. In contrast, quantitative studies emphasize the measurement and analysis of casual relationship between variables, not processes. Inquiry is purported to be within a values-free framework*" (Denzin y Lincoln, 1994, 4)

Denzin y Lincoln se mueven esencialmente en el plano paradigmático, ya que contrastan los enfoques nomotéticos e idiográficos, o hacen un énfasis especial en la oposición positivista e interpretativa. Su planteamiento es claro y rotundo y, en mi opinión,

suficientemente justificado.

Integración

Charles Reichardt y Sharon Rallis (1994) podrían abanderar otra corriente, muy compartida en el ámbito científico, que defienden que es posible una asociación o un equilibrio entre ambos. Concretamente, van intentando desmontar las anteriores afirmaciones de Guba y Lincoln, insistiendo en que la *theory ladenness of facts*, la falibilidad o la *undetermination of theory by fact* no deben ser fuente de incompatibilidad entre ambos y dedican todo un libro a demostrarlo (Reichardt y Rallis, 1994; Cook y Reichardt, 1979). Su opinión se resume en que "*we believe that a meaningful and enduring partnership between qualitative and quantitative researches based on shared fundamental values is both possible and desirable*" (Reichardt y Rallis, 1994, 85).

En la misma línea, **Kenneth Howe** (1985; 1988; 1992; Kenneth y Eisenhart, 1993), después de plantear dos alternativas, "*disjunctive eclecticism, in which researches are free to operate within their chosen paradigm and methodological imperialism, in which one paradigm is adopted as superior*" (Howe, K., 1992, 236), sugiere que se acepten elementos de cada uno, haciendo ver a los investigadores que es necesario aprender a vivir con las tensiones que se generan de la aceptación de elementos de ambos, superando la dicotomía en favor de una "*critical educational research model*" (Howe, K, 1992, 236). Sigue insistiendo en la idea de que en lugar de juzgarse considerando lo cualitativo frente a lo cuantitativo, la lógica en uso, que a menudo procede de otras disciplinas académicas y se adapta a las necesidades de la investigación educativa, se juzgue en términos de su éxito en la investigación de problemas educativos considerados importantes. "*Una metodología se debe juzgar por su capacidad para adecuarse a los propósitos de la investigación o, al menos, en la medida en que*

responde a un conjunto de reglas convenidas" (Howe, K. y Eisenhart, M. 1993, 179)

También Steven **Miller** y Marcel **Fredericks** (1994) sugieren que los enfoques cualitativo y cuantitativo no deben verse como contradictorios u opuestos. Algunos campos de la investigación necesitarán planteamientos cuantitativos y otros cualitativos, es más, algunas veces no solamente ven como posible sino como deseable el mezclar ambos métodos, el integrar ambos enfoques.

Integración con matices

Por otra parte, hay una serie de autores que también preconizan una integración o equilibrio entre ambos enfoques, pero con diversos matices. Así, **Ernest R. House** (1994) argumenta que ni el planteamiento cualitativo ni el cuantitativo son completamente adecuados tal como están actualmente formulados. Preconiza una integración entre ambos. **Peter H. Rossi** (1994) reduce el debate cualitativo-cuantitativo a un conflicto por obtener una parte del mercado en sus diferentes tipos de servicios. **Terry E. Hedrick** (1994) distingue tres niveles de diferencias -paradigmas, diseños y metodología-, sugiriendo que existen diversos grados de integración entre ambos en cada uno de los niveles señalados. **Lois-ellin Datta** (1994) argumenta que las diferencias están más bien en un nivel teórico más que en la práctica, llegando a afirmar de modo contundente que ninguno de los dos merece nuestra exclusiva lealtad.

Integración en el ámbito metodológico

Hay otro grupo de autores que se mueven en el mismo enfoque integrador, pero prioritariamente en el ámbito metodológico. Así, **Allan Steckler** (1989) se queda en una posición intermedia y ciertamente interesante, en cuanto que defiende la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos, aunque él utiliza en su

investigación sobre programas de salud el método cualitativo como complemento del cuantitativo. A pesar de esto, lo interesante es que reconoce que hay realidades que no se pueden analizar ni estudiar con el método cuantitativo, ya que para averiguar el cómo o el por qué se necesitan llevar a cabo entrevistas, observación participante y análisis de documentos, técnicas esencialmente cualitativas. En otro artículo, compartido por Mcleroy, Goodman, Bird y McCormick (Steckler, A., 1992) insiste en la idea de que cada método tiene unas características que completan las debilidades del otro, planteando que, aunque se siga un paradigma determinado, se pueden emplear métodos de uno u otro.

Saumitra SenGupta (1993) propone la utilización del *mixed-method design*, o sea una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos. Hace referencia a los 57 trabajos que Greene (1989) analizó y que habían utilizado diseños cualitativos y cuantitativos, clasificándolos por cuatro variables, como son la *triangulation*, *complementarity*, *development*, *initiation* y *expansion*. Desarrollando el *concept mapping* de Trochim (1989) como una posibilidad muy apropiada para el *mixed-method design*, insiste en que es un concepto que no se puede catalogar estrictamente ni como cualitativo ni como cuantitativo. "*The concept mapping is a type of structured conceptualization which can be used by groups to development framework which can guide evaluation or planning*" (Trochim, 1989, 1).

Goetz y LeCompte (1988, 32) insisten en la idea de que la investigación cualitativa denota procesos inductivos, generativos, constructivos y subjetivos. A partir de su experiencia afirman que la distinción cuantitativo-cualitativo peca de inexacta y artificial. **Erkki Ormala** (1994) defiende la utilización de ambos métodos, ya que "*an appropriate combination of methods may contribute both to the coverage and credibility of an assessment. Different methods can mutually control one another*" (Ormala, E., 1994, 48). **Van Maanen**

(1994) defiende claramente que los métodos cualitativos y cuantitativos no son mutuamente excluyentes. **Newman** pide que los investigadores rechacen la dicotomía cualitativo - cuantitativo y piensen en términos de síntesis de los dos enfoques.(Newman, I. y Otros 1994, 2). **Dean C. Kazoleas** (1993) defiende asimismo que son igualmente efectivas ambos tipos de investigaciones, aunque su aportación radica en que la cualitativa tiene mayor persistencia en los cambios. **Hope-Arlene Fennel** (1992) también defiende la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos.

Falsa dicotomía

Después de realizar un breve panorama en el ámbito de esta discusión, mi posición no comparte totalmente ningún enfoque, aunque se mueve entre los que piensan que es un debate superado. Asimismo, comparto los planteamientos de Denzin y Lincoln en cuanto que defienden que en el plano epistemológico son dos enfoques incompatibles. Eso debe quedar claro, ya que los planteamientos positivistas e interpretativos o constructivistas difieren totalmente, como ya he explicado anteriormente.

Además, pienso que en el acercamiento a la realidad educativa los planteamientos cualitativos son los mas adecuados, ya que nos movemos en una realidad totalmente inmersa en interrelaciones personales y en variables contextuales determinantes, o sea caracterizada por ser dinámica y cambiante según el lugar y el momento.

Por lo tanto, esta realidad no la podemos averiguar desde unos planteamientos cuantitativos ni con una metodología basada en cuestionarios cerrados, encuestas o correlaciones estadísticas. Esta realidad rara vez tiene una copia en otra, es múltiple y variada y, desde mi punto de vista, en su análisis no es necesario ni siquiera plantear la generalización de los resultados o conclusiones. Es algo que no tiene

sentido. Por ello, y lo justificaré detenidamente en otro apartado, es inadecuado trasladar parámetros de validez de la investigación cuantitativa a la cualitativa.

Por eso, estoy de acuerdo con Donald Reed (Reed, D.B. y otros, 1987) cuando en un artículo muy interesante recalca que, aunque la investigación cuantitativa ha sido la dominante en los últimos años, es la investigación cualitativa la que proporcionará un mejor conocimiento de las escuelas, clases o distritos escolares. La razón estriba en que las escuelas son organizaciones que transforman y cambian las conductas humanas, y estos cambios descansan esencialmente en las relaciones interpersonales que se producen en cualquier escuela.

Asimismo, en un interesante estudio sobre los mass-media en EE.UU. desde 1965 a 1989 (Cooper, R. y otros, 1994), en el que se analizaron aquellas investigaciones que habían utilizado métodos cualitativos, cuantitativos o ambos enfoques a la vez, se llegó a una conclusión muy interesante. Así, se vio claramente cómo los métodos cuantitativos eran predominantes, pero en aquellas investigaciones en las que se trataba de analizar contenidos de mensajes o cuestiones de personalidad el enfoque era predominantemente cualitativo. Por lo tanto, sigo insistiendo en que cuando tratemos de estudiar situaciones en las que el **conflicto, las relaciones personales, o el poder** sean variables importantes, no podemos evitar una metodología cualitativa de ninguna de las maneras, si queremos realmente analizarlo de modo coherente.

No se trata de plantear lo que Plante, Kiernan y Betts (1994) intentan, o sea una llamada a la tolerancia y coexistencia pacífica entre ambas aproximaciones metodológicas. Aunque hay que reconocer que tienen parte de razón cuando critican que en muchas ocasiones el método de investigación está por encima de todo, tiene un status

desproporcionado, denominándolo *methodolotry*. No estoy de acuerdo con que ambas aproximaciones a la realidad pueden ser posibles en cualquier investigación.

Insisto en la idea de que el tema fundamental en una metodología de investigación no es el método en sí mismo, sino la **naturaleza de la investigación**. *"We believe that the fundamental issue in research methodology involves not the merits of the qualitative and quantitative research traditions per se, but the nature of the research questions to be addressed. .. Of greater importance, however, is whether the approach is appropriate to the research question at hand"* (Plante, E. y otros, 1994, 52)

Por ello, estoy en parte de acuerdo con **Stephen Ackroyd y John Hughes** (1992) cuando destacan que la naturaleza de la investigación es la que dicta el método a llevar a cabo, ya sea cualitativo o cuantitativo. *"It is the nature of the research problem that should dictate the appropriate research method; sometimes quantification is required, sometimes not. There is no intrinsic virtue to either style of method. What we are being asked to choose between are promissory notes, not achievements. There is a great deal wrong with quantitative methods just as there is a great deal wrong with qualitative ones. Both kinds are, as it were, in much the same boat. Both have much to do to achieve the aspirations they set themselves: we cannot choose between them in terms of which of them is going to take social research forward"* (Ackroyd, S. y Hughes, J. 1992, 30).

En la misma línea, **Hammersley** (1992), después de analizar las típicas diferencias entre la investigación cualitativa y la cuantitativa *"qualitative versus quantitative data, the investigation of natural versus artificial settings, a focus on meanings rather than behaviour, adoption or rejection of natural science as a model, an inductive versus a deductive approach, identifying cultural patterns as against*

seeking scientific laws, idealism versus realism" (Hammersley,1992)-, concluye que no existe una dicotomía cualitativo-cuantitativo, sino que existen distintas variables localizadas en más de una dimensión. Es mucho más complejo que comparar dos posiciones concretas. Hammersley propone que la selección de uno de los dos enfoques depende de la propuesta y circunstancias de cada investigación, más que de los presupuestos metodológicos y filosóficos.

Digo que **estoy en parte de acuerdo con Hammersley y Ackroyd**, porque es cierto que la naturaleza de cada investigación determina qué modelo debemos plantear. Pero no debemos olvidar que los planteamientos epistemológicos condicionan e influyen de modo determinante en cualquier planteamiento de la investigación.

Así pues, si evitamos los esfuerzos para justificar lo que no es necesario justificar y realmente buscamos aquellos planteamientos metodológicos más adecuados a la realidad que queremos investigar, nos deberíamos dar cuenta que es esa realidad, por lo menos en la mayor parte de los ámbitos educativos, la que nos obliga a concretar estrategias cualitativas. Lógicamente, estas estrategias van unidas a una concepción del mundo, de la naturaleza de la realidad, de los valores, que nos llevarán a un paradigma interpretativo o naturalista, percibiendo la realidad como algo múltiple, intangible, divergente, no manipulable, no objetivable. Los mismos Strauss y Corbin plantearon en principio la *Grounded Theory* como "*a general methodology, applicable to quantitative as well as qualitative studies*" (Strauss y Corbin, 1994,277), para poco a poco darse cuenta que el impacto de sus planteamientos llamaban la atención a los investigadores cualitativos, de tal modo que sus publicaciones posteriores iban destinadas ya exclusivamente a los investigadores cualitativos.

Por esta razón, no se trata de realizar un amplia disquisición acerca de las diferencias entre ambos enfoques y cual de ellos es más

adecuado a los planteamientos científicos. Creo que es un camino equivocado, es el crear una falsa dicotomía, como así se ha hecho en bastantes ámbitos científicos en los últimos años. Son enfoques diferentes y aproximaciones distintas de acercarse a la realidad, que no tienen por qué estar en oposición. Simplemente son distintos. Además, estoy de acuerdo con Raymond A. Morrow (1996) cuando afirma que *"this polarization also involves a false dichotomy that obscures more fundamental issues about the logics of research strategies. Such terminology is problematic for a simple, fundamental reason: so-called qualitative research does not preclude quantification, and quantitative analysis requires qualitative procedures. The mere presence of the quantitative is only an incidental feature of the contrast at stake. Qualitative research deprived of techniques of counting would be inconceivable"* (Morrow, 1996, 9.)

En muchas ocasiones creo que ha sido y sigue siendo un problema de **lucha por el poder** entre distintas comunidades científicas lo que ha ocasionado el que este debate se haya desarrollado con tanta virulencia en los últimos años.

Concluyendo, como indica Burgess *"Whether qualitative or quantitative analysis predominates is sometimes a matter of ideology, but more often is a matter of rational choice. At any rate, qualitative analyses are more than merely useful: **They are often indispensable.**"* (Burgess, 1991, 4) No es cuestión de ser más adecuada o de defender una u otra postura, es que simplemente es indispensable en la mayoría de las investigaciones del ámbito educativo.

I.4.3.- La etnografía

Después de analizar brevemente el enfoque cualitativo, paso ya a concretar lo que ha sido mi opción personal en el proceso de investigación en el marco de la investigación cualitativa, o sea la etnografía como método de acercarme a la realidad que he estudiado.

Como ya he comentado antes, no se trata de realizar un tratado acerca de la etnografía, sino de fundamentar adecuadamente la investigación y su metodología.

Puedo comenzar recordando que el término etnografía proviene del griego *ethnos*:: pueblo y de *graphía* : descripción, lo que sin mucho esfuerzo podemos interpretar etimológicamente como la pretensión de describir pueblos o razas. En su origen está, pues, la convicción de que un grupo humano, un pueblo, una comunidad, comparte una cultura, unas tradiciones, unos comportamientos, unos estilos de vida, que le caracterizan como tales. El etnógrafo tratará de comprenderlos y de interpretarlos. Hay que tener en cuenta que la característica inicial que diferencia al etnógrafo de otros investigadores es la intención de **comprender e interpretar de la cultura.**

Así pues, antes de implicarse los modelos etnográficos en el ámbito educativo, en los distintos escenarios educativos, originalmente fue introducida como investigación por los antropólogos en sociedades más o menos primitivas o con culturas muy diferentes a las occidentales, a través primordialmente de la observación participante y de las entrevistas.

De todos modos, lo que en principio parecería que estamos ante un enfoque con unas características y unas suposiciones claras y concretas, es todo lo contrario. Como ya he comentado al hablar de la investigación cualitativa, predominan opiniones enfrentadas y distintas en la evolución de la etnografía, desde que Malinowski presentó su trabajo hasta la actualidad, lo que, por otra parte, denota que es un enfoque vivo y en evolución.

Hasta en el mismo término ha existido una cierta confusión en su utilización. Como nos dicen Jordan y Yeomans, "*these terms not only have different histories, but signify very different traditions in education in North America and Britain. In Canada and US, the term*

qualitative research has been preferred over ethnography to describe non-quantitative research in educational settings. Most often, it has had distinct allegiance to a positivist use of Miles & Huberman's (1984) Qualitative Data Analysis: a source book of new methods in universities and colleges testifies. In Britain, ethnography has been the preferred term until recently, where it has been mostly used to signify a non-positivist approach within educational research. In recent years however, qualitative research appears increasingly to be the favoured term in Britain as well." (Jordan y Yeomans, 1995, 391).

Pero, vayamos hacia una clarificación del concepto. **David M. Fetterman** nos acerca a una primera visión global y sencilla cuando afirma que la etnografía *"is the art and science of describing a group or culture. The description may be of a small tribal group in some exotic land or a classroom in middle-class suburbia."* (Fetterman, D.M., 1989, 11).

En palabras de Woods, la etnografía *"se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia en el tiempo o desde una situación a otra. Trata de hacer todo esto desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuentan son sus significados e interpretaciones. Cada uno de estos grupos ha construido sus propias realidades culturales netamente distintivas, y para comprenderlos hemos de penetrar sus fronteras y observarlos desde el interior, lo que resulta más o menos difícil de acuerdo con nuestra propia distancia cultural respecto del grupo que se quiere estudiar.*

El etnógrafo se interesa por lo que hay detrás, por el punto de vista del sujeto y la perspectiva con que éste ve a los demás. A partir de esto el etnógrafo puede percibir en las explicaciones o en las conductas observadas, pautas susceptibles de sugerir ciertas

interpretaciones.

Los etnógrafos se introducen en el campo para observar cómo ocurren las cosas en su estado natural, con frecuencia mediante su propia participación en la acción, en calidad de miembro de la organización o grupo." (Woods,P. 1989, 18-19)

Podemos afirmar que el etnógrafo se adentra en cada uno de los escenarios teniendo la posibilidad de abrir la **caja negra** y realizar una valoración crítica de su contenido.

Tradiciones⁵

Antes de entrar en el análisis del concepto de etnografía puede ser interesante indicar las distintas tradiciones o perspectivas que existen de ella, ya que debo dejar bien claro que la etnografía es un término que engloba asimismo distintas tendencias.

Van Maanen (1983 a) y **Patton** (Patton, M.; Westby, C.,1992, 2), a pesar de que mantienen el interés compartido de los etnógrafos por la cultura, distinguen tres estilos en la literatura etnográfica :

- a) "*Holistic Style* ", y su "*commitment to the study of culture as an integrated whole*" (Reeves, P. 1983, 23). Representantes de esta tendencia son Benedict y Mead por un lado, y Malinowski y Radcliffe-brown (ver Hammersley, M., 1989, 42) por otro.
- b) "*Semiotic Style. The core of the semiotic style lies in the search for the native's point of view*" (Reeves, P. 1983, 27). Se considera la etnoscienza y la *thick description* como desarrollos recientes de esta tendencia. Participan de ella Boas (ver Hammersley, M., 1989, 41) y Geertz.

⁵ Se puede leer una historia bien construida y actualizada de la etnografía en VIDICH, A. y LYMAN, S. (1994) *Qualitative methods, their history in Sociology and Antropology*. En DENZIN, N.K. y LINCOLN Y.S., eds. (1994) **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks and London, Sage. pp. 22-59.

c) "*Behavioristic Style. With the emphasis on form and function in comparison we leave the domain of meaning and enter the domain of behaviourism. Behaviourism in anthropological ethnography involves the formulation of deductive propositions.*" (Reeves, P. 1983, 33). Se puede considerar a Whittings como un representante válido.

Asimismo, **Evelyn Jacob** (1990), en el marco de la antropología, también nos indica tres posibilidades de acercarnos a la realidad en la investigación etnográfica :

- a) *Traditional ethnography*, que recoge las características tradicionales de la etnografía. "*Because anthropologist assume that each culture is unique and that it is critical to understand the cultural meaning of participants, researchers take a broad focus and open stance at the beginning of their work in order to identify cultural meanings and determine the significance of behaviours to participants before narrowing the research focus*" (Jacob, E., 1990, 203).
- b) *Microethnography*, que combina los principios básicos de la etnografía tradicional con las aportaciones de los lingüistas y sociólogos. Los microetnógrafos asumen que los procesos de interacción social contribuyen a mantener la estructura social y a producir aquellos resultados que la sociedad espera, procurando explorar y analizar no solamente los modelos de estas interacciones, sino que también sus resultados.
- c) *The Study of everyday cognition*, llamado también ***cultural psychology*** y ***anthropology of cognition***, plantea que los procesos psicológicos están totalmente implicados en los procesos sociales y culturales, combinando el interés de los psicólogos y los sociólogos.

Por otra parte, **Paul Atkinson y Sara Delamont** (1990) nos recuerdan las dos tradiciones clásicas en la etnografía, como son la tradición americana dominada por los antropólogos y la británica marcada por los sociólogos. Estos dos tendencias no solamente han ido en diferentes caminos sino que también han fracasado para asimilar las conquistas de cada una. Hasta tal punto han llegado que en la clasificación de las corrientes en la etnografía ambas tendencias se han ignorado mutuamente. (Ver Jacob, E., 1987,1988; y Atkinson, P., Delamont, S., Hammersley, M.,1988). *"The distinction between the two ethnographic traditions, and their failure to assimilate each other's work, will become clearer when their approaches to the everyday working lives of teachers are compared"* (Atkinson,P y Delamont,S., 1990, 114).

Como ya decía antes al hablar de la investigación cualitativa, el incremento de los etnógrafos en la Europa del sur y en otros países del mundo, receptores de la teoría y práctica llevada a cabo en Inglaterra y EE.UU., y con grandes deseos de avanzar, puede ocasionar que la etnografía encuentre su desarrollo más adecuado en estos países. Michael Agar, en un libro muy interesante, nos recuerda ya esta situación cuando afirma que *"with the increase in the number of Third World ethnographers, we will see more and more critiques of Euroamerican ethnography in the future. In fact, recent issues of Current Anthropology reflect the growth of what is called indigenous anthropology. In these discussions, we learn that ethnographies can differ because of different cultural backgrounds of ethnographers, sometimes in ways that bring to light implicit Western assumptions buried within anthropology. A particularly striking demonstration of the importance of cultural differences occurred at the International Congress of Anthropological and Ethnological Sciences in New Delhi. European and American anthropologists were criticized by Indian members of the audience for sorting behaviours into sacred and secular To understand Indian village life, they argued, one had to*

realize that religion was involved in most situations of daily life. Sorting events into sacred and secular destroyed the phenomenon before it could be analyzed. If our culture did not lead us to emphasize this distinction, they claimed, we would better understand our problems in Iran" (Agar, M.,1986, 15).

Etnografía y la generación de teoría: Hammersley y Woods

Considero conveniente señalar también, al hablar de distintas percepciones en la etnografía, del debate habido alrededor de la generación de teoría. Así, **Peter Woods y Martyn Hammersley** (Woods, P. 1987; Hammersley, M. 1987a, 1987b), profesores de la Open University de Londres - School of Education - respectivamente de Etnología de la Educación y de Sociología de la Educación, representantes válidos de la etnografía escolar, han planteado un problema interesante, como es la manera de generar teoría desde la investigación etnográfica. El propio Martyn Hammersley reconoce que el desarrollo de la teoría para los etnógrafos es en estos momentos una prioridad, *"it is encouraging that there is some agreement among ethnographers working on school processes that theory development is now a priority"* (Hammersley, 1987a, 293). En lo que ya no se ponen de acuerdo es en el modo de generar esta teoría.

Mientras que para Martyn Hammersley la etnografía permite verificar y comprobar hipótesis iniciales, o sea defiende un marco deductivo, para Peter Woods se genera teoría de un modo inductivo, *"theories emerge which then can be tested further either in the way advocated by Hammersley, if appropriate, or more commonly by further qualitative work in contrasting situations. This in turn might promote the generation of formal theory"* (Woods, P. 1987, 304). Hay que tener en cuenta que, a pesar de sus discrepancias, ambos autores están *"in sympathy"*, como reconoce el propio Peter Woods, de tal modo que en 1989 editaron juntos un libro *"Life in school. The*

sociology of pupil culture", con una muestra de distintas investigaciones etnográficas alrededor de los alumnos en la escuela. Es usual y, por otra parte, pienso que positivo, ya que es una muestra de la dinámica crítica en la que se desarrolla la etnografía, apreciar opiniones enfrentadas en distintos ámbitos.

En la réplica a Woods, el mismo Martyn Hammersley acepta los cuatro puntos de desacuerdo, y añade uno más a los que Peter Woods (Woods, P, 1987, 297) había señalado : "*a) What count as theoretical development ?, b) what are the phases of this development ?. c) what is theory testing ?, d) is developing and testing theory an achievable goal, both in principle and in current circumstances ?*" (Hammersley, M. 1987b, 309).

Como se apreciará en el desarrollo de esta investigación, comparto la idea de Woods, en cuanto la teoría surge del desarrollo de la investigación, surge de forma inductiva esencialmente. En la línea de lo que defienden Glaser y Strauss en su *Grounded Theory*, la teoría surge en el proceso, mientras se van analizando la realidad objeto de estudio y se van revelando los diferentes datos.

Concepto

Puedo comenzar haciendo referencia a investigadores que siguen pensando en la etnografía como una área de investigación sin definir ni consolidar. Como ya hemos comentado antes, **Goetz y LeCompte** insistían en la idea de que "*la investigación cualitativa denota procesos inductivos, generativos, constructivos y subjetivos*" (Goetz y LeCompte 1988, 32). Estos autores plantean que "*el objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como éstos ocurren naturalmente. Los resultados de dichos procesos son examinados dentro del fenómeno*

global; raramente se consideran de forma aislada." (Goetz y LeCompte 1988, 41). Sin embargo, Goetz y leCompte representan a un grupo de autores que siguen pensando en la etnografía simplemente como una metodología válida, pero sin consolidar. *"La etnografía educativa no forma una disciplina independiente ni (todavía) una área de investigación bien definida. Representa, no obstante, un enfoque de los problemas y procesos de la educación; en esencia, constituye una síntesis interdisciplinar emergente, al practicarla investigadores de distintas tradiciones. Sin embargo, éstos no han llegado a un consenso respecto de cuál debe ser su alcance y su método."* (Goetz y LeCompte 1988, 41-43).

Dejando de lado esta perspectiva, se podría afirmar que **la perspectiva cultural, en su necesidad de comprenderla e interpretarla**, sería el rasgo esencial que diferenciaría a los etnógrafos de otra forma de entender la investigación. A través de algunos autores que pienso pueden considerarse autores clave en etnografía voy a hacer una recapitulación de su concepto

Willian G. Tierney (1985) ya definía la etnografía como un *"attempts to record and describe culturally significant behavior of a particular people."* (Tierney,W.G., 1985, 94), destacando los principios asumidos por la mayoría de los etnógrafos, como son el de neutralidad, partiendo sin juicios previos, el comprender la realidad como la ven los distintos participantes, y la múltiples métodos, como la observación participante, la entrevista formal e informal, las historias de vida, los informantes clave, etc.. .

Dell Himes (1982), desde el ámbito de la antropología, insistía en la misma línea, recalcando la importancia de la interpretación cultural en la investigación. Además, afirmaba que *"These three aspects of inquiry seem the essential ingredients of anthropological research proper, as distinct from inquiry that contributes to*

anthropology. Each aspect may exist independently :

- *a contrastive insight,*
- *a seeking of specific information,*
- *a general interpretation.*

Anthropology proper exists insofar as the three are united in a common enterprise. Ethnography is more than a residual technique, but the name of an essential method, when all three are united"(Hymes, D. 1982, 23).

Estas tres características que debe tener una investigación le llevan a Dell Himes a plantear tres tipos de etnografía : "*Comprehensive*", "*Topic-oriented*" e "*Hypothesis-oriented*".

Michael Patton y Carol Westby (1992) insisten años después en un planteamiento similar cuando defienden que la etnografía responde primordialmente a una pregunta : "*What is the culture of this group of people*" (Patton, M.; Westby, C..1992, 2). La idea de cultura es central para estos autores, entendida como la suma de modelos de conducta y de maneras de pensar que constituyen los patrones esenciales para todo el comportamiento de un grupo. En un principio los antropólogos estudiaban las culturas sobre todo de los pueblos que no conocían la lectura y escritura como nosotros la entendemos en los más remotos países. Actualmente, los mismos antropólogos se fijan más en las sociedades contemporáneas y en los problemas sociales que les acompañan. En cualquier caso, insisten Michael Patton y Carol Westby en que la idea de cultura es esencial para comprender cualquier grupo humano y sienta las bases y el camino para estudiar las sociedades modernas.

Crabtree, B y Miller (1992) se sitúan en posiciones semejantes. Recuerdan, por una parte, que la etnografía es uno de los ámbitos más antiguos en la tradición investigadora y la clave en el desarrollo de la antropología. Por otra parte, afirman que "*the goal is to tell the whole*

story of a defined group's daily life, to identify the meanings, patterns, and passions of a bounded cultural group. Given such a holistic task, ethnographers use multiple methods over an extended period of time while immersed in the everyday life of the culture being studied" (Crabtree, B y Miller, W. 1992, 27).

Junto con **Benjamin F. Crabtree y William L. Miller, Dell Himes, Jon Wagner, Willian G. Tierney, Frederick Erikson y otros, H.F. Wolcott** (1985) mantiene como distintivo esencial en la investigación etnográfica la perspectiva cultural, siendo el objetivo esencial del etnógrafo comprender e interpretar el comportamiento cultural. La consideración en el ámbito educativo de que el aula o la escuela es una sociedad peculiar con una cultura propia y concreta debe ser el punto de partida básico.

Encontramos en **Jon Wagner** (1990a,b, 1993a,b) una visión interesante y global, ya que recoge aquellas ideas más aceptadas entre los etnógrafos y resume su concepto en la "*to include perspectives and methods associated with anthropology and sociology through which researches try to develop an understanding of a) how a group of people live and work together, b) the meanings those people either construct or perceive in the activities they share, and c) the practices through which they affirm, refine or give life to such meaning*" (Wagner, J, 1990b, 1).

Atkinson y Hammersley (1983,1994) en su concepción de la etnografía, para la que plantea las cuatro posiciones filosóficas que más han influido -realismo, positivismo/metodismo, relativismo e instrumentalismo- (Hammersley, M. 1992a), insisten más en la necesidad de que la investigación se lleve a cabo en su estado natural y se realice a través de amplias fuentes de información, siempre desde el propio escenario de investigación. La definen como un planteamiento de hacer investigación naturalista, observacional, descriptiva,

contextual, no limitado de antemano y en profundidad. Así afirman que *"for us ethnography is simply one social research method, albeit a somewhat unusual one, drawing as it does on a wide range of sources of information. The ethnographer participates, overtly or covertly, in people's daily lives for an extended period of time, watching what happens, listening to what is said, asking questions; in fact collecting whatever data are available to throw light on the issues with which he or she is concerned* (Hammersley, M. y Atkinson, P. 1983, 2).

Para terminar este acercamiento conceptual, considero muy interesante comentar brevemente la denominada **etnografía crítica** que, desarrollando la filosofía hegeliana y marxista, *"having conscious political intentions that are oriented toward emancipatory and democratic goals"* (Quantz, 1992, 448). Esta implica una investigación en la que el investigador debe buscar más allá del simple análisis de la realidad. *"Critical ethnography is one form of an empirical project associated with critical discourse, a form in which a researcher utilizing field methods that place the researcher on-site attempts to represent the **culture**, the **consciousness**, or the **lived experiences** of people living in asymmetrical power relations."* (Quantz, 1992, 448). Podemos encontrar en el trabajo de Peter McLaren *"Scholing as a ritual performance"* (1986) o en su libro *"Life in schools"* (1989) ejemplos, diría yo que originales y sorprendentes, de este enfoque. Uno de sus capítulos de Peter McLaren *"critical pedagogy and the egalitarian dream"* (P. McLaren, 1986, 165) nos subraya la orientación de este enfoque. Pienso que la etnografía crítica puede ser el camino a seguir, ya que intenta un compromiso del investigador con la realidad que investiga, que le permitirá adentrarse más profundamente en el campo de estudio. Lógicamente, este enfoque no está exento de críticas, como las de Hammersley (1992) que lo ve actualmente como un modelo no viable, en cuanto a la estrategia para validar las teorías o, de otro modo, el modelo "opresor-oprimido".

Notas que la caracterizan

Michael Patton y Carol Westby (1992) resumen de modo acertado lo que serían las características que definirían a una investigación etnográfica, aunque debo recalcar claramente que no todas son aceptadas por todos los investigadores, y una muestra la tenemos en la discusión de Peter Woods y M. Hammersley sobre la generación de teoría. En cualquier caso, me parece interesante indicarlas como marco relevante en la investigación etnográfica.

- a) *Naturalistic inquiry*. "The researcher does not attempt to manipulate the research setting. The research setting is a naturally occurring event, program, clinical setting, community, relation, or interaction that has no predetermined course established by and for the researcher" (Patton, M.; Westby, C., 1992, 5) La realidad o situación que es investigada no se manipula, se estudia en su escenario natural. Paul Atkinson y Sara Delamont (1990) reafirman esta idea cuando indican que la "research on and in educational institutions based on participant observation and/or permanent recordings of everyday life in naturally occurring settings" (Atkinson, P y Delamont, S., 1990, 111).
- b) *Inductive analysis*. Las categorías y dimensiones del análisis surgen de la propia realidad, de los datos que vamos consiguiendo a través de las entrevistas abiertas, de la observación o de los análisis de documentos.
- c) *Direct personal contact*. En este enfoque no se puede llevar a cabo una investigación a distancia, hay que tomar contacto con la realidad, con su cultura, con sus gentes, y siempre en su propio contexto, en el ambiente que se mueven todos sus comportamientos.

- d) *Holistic perspective*. La comprensión de un fenómeno como un todo es una percepción esencial, ya que no se puede analizar parte de él **sin tener en cuenta globalmente todas sus variables**. "*This holistic approach assumes that the whole is understood as a complex system that is greater than the sum of its parts. It also assumes that a description and understanding of a person's social environment or context is essential for overall understanding of what is observed*" (Patton, M.; Westby, C..1992, 8).
- e) *Dynamic developmental perspective* ."*Conceives of programs as dynamic and developing, with treatments changing in subtle but important ways as staff learn, as clients move in and out, and as conditions of delivery are altered*"(Patton, M.; Westby, C..1992, 9).
- f) *Unique case orientation*. Predominan los estudios de casos, referidos a situaciones muy concretas y que, por otra parte, por su complejidad no se podrían captar de otra manera. La generalización de los resultados es discutible para muchos investigadores, pero yo me pregunto, ¿por qué hay que buscar la generalización ? ¿no estaremos utilizando parámetros de otros modelos de investigación?.
- g) *Empathetic neutrality*. La objetividad es una variable clave en el método científico. Sin embargo, a los etnógrafos se les tacha de subjetivos, de observar lo que quieren y cómo lo desean, ya que las características de su investigación, el tener que participar en muchas ocasiones de la propia realidad investigada, podría ocasionar percepciones subjetivas. Estoy de acuerdo con Michael Patton y Carol Westby en su *empathetic neutrality*, cuyo valor está subrayado en la doctrina fenomenológica del *verstehen* (Ver Hammersley, M..1989,

191), que afirma que las personas pueden y deben ser comprendidas de manera diferente desde otros objetos de estudio, porque las personas comienzan a tener propuestas y emociones, a hacer planes, construir culturas, y arraigar valores que afectan a su comportamiento. Sus sentimientos y conductas son influenciadas por su conocimiento, premeditación y capacidad de pensar sobre su futuro. Las personas comienzan a vivir en un mundo que tiene especial significación para ellas. La tradición *verstehen* acentúa su comprensión en el significado de la conducta humana, en el contexto de la interacción social, a través sobre todo de la *empathetic introspection*, de la observación directa y de la interacción con la gente.

Pienso que esta empatía puede conseguirse si tenemos cuidado en el procedimiento de selección y análisis de datos. No hay que olvidar que una buena triangulación es muy eficaz para conseguirlo. En suma, como comento en las limitaciones de la etnografía, la ética del investigador es imprescindible para conseguir estudios científicos y creíbles. "*Generating useful and credible qualitative findings through observation, interview, and content analysis requires discipline, knowledge, training, practice, creativity, and hard work*" (Patton, M.; Westby, C., 1992, 13).

h) *Design flexibility*. La flexibilidad y apertura del diseño es otra característica que dimana de la propia concepción de la etnografía. No se puede prever todo el diseño de la investigación, sino que va a ser su desarrollo lo que obligará a llevarla o enfocarla hacia un lado u otro. Las propias entrevistas, las observaciones, el análisis de documentos, nos conducirán a través de la investigación.

Podría referirme a una gran cantidad de autores que nos indicarían con matices unas u otras características. Así, Spindler y Spindler (1992,72-74) nos aportan nueve criterios desde una perspectiva cultural, cuando nos dicen, entre otras cuestiones, que las observaciones deben ser contextualizadas, prolongadas y repetitivas, o que las hipótesis surgen en el propio campo de estudio. Amy Zaharlick (1992) nos aporta lo que podrían considerarse las características esenciales de la etnografía, desde una perspectiva antropológica, que se concretarían en "*social relationships, the researcher as learner, firsthand observation, participant observation, the ethnographer as research instrument, naturalist observation, eclectic approach, interactive-reactive approach, holistic perspective, humanistic, cross-cultural frame of reference*" (Zaharlick, A., 1992,119-121). En cualquier caso, pienso que las características indicadas por M Patton y C. Westby recogen aquellas notas predominantes en la mayoría de los etnógrafos, y, desde luego, con las que personalmente estoy de acuerdo.

Limitaciones teóricas de la etnografía

Asumo totalmente la postura de Woods cuando reconoce que ha habido aspectos que han favorecido un desarrollo amplio de la etnografía, pero que también hay otros que lo obstaculizan y, que, en gran medida, constituyen aquellas variables que han incidido en opiniones y posiciones más contrapuestos. Así, Peter Woods plantea prioritariamente tres factores que influyen en estas limitaciones, o sea "*the nature of ethnography, the trends in educational research, and the desire to make ethnography a more rigorous scientific study*" (Woods, P., 1985a, 52)

Personalmente estoy de acuerdo también en que estos tres factores han limitado su desarrollo, pero, por otra parte, también han ocasionado que se debatan y discutan muchos aspectos que, de otro

modo, tal vez no se habrían debatido suficientemente, contribuyendo al desarrollo y avance de la etnografía. Así, en primer lugar, la propia **naturaleza de la etnografía** posibilita que ésta pueda quedarse en una mera descripción eterna y sin límites. *"Uno de los principios de la etnografía es la fidelidad a la cultura tal como se encuentra, y la inmersión en la cultura que se estudia es la estrategia general hacia ese fin. Pero la inmersión y la retracción no se conciben del todo bien. Por eso, uno de los temores típicos de los escépticos de la etnografía es que podría quedarse en una descripción interminable y en una serie infinita de historias verosímiles"* (Woods, P. 1989, 162). Todo trabajo etnográfico debe ir acompañado de una comprensión de esa realidad, de una interpretación coherente y de una generación de teoría. En cualquier caso, también he de decir con Woods que *"sería erróneo representar la descripción etnográfica como algo contrapuesto a la teoría y de status inferior. En verdad, está ella misma cargada de teoría, y forma parte de la empresa general de investigación."* (Woods, P. 1989, 166).

En segundo lugar, es cierto que en las escuelas poco a poco se va entrando y analizando hasta los más últimos recovecos, lo que ha ocasionado que haya dos críticas opuestas, los que piensan que los etnógrafos siguen siendo unos extraños al centro que no pueden comprender lo que pasa, y los que opinan que se introducen de tal manera en el centro que la vivencia de los problemas les impiden analizarlos con objetividad. *"There is a danger, therefore, that educational ethnography might fall between two stools : practice and policy on the one hand, and sociological theory on the other."* (Woods, P., 1985a, 55)

Aquí llegamos a uno de los problemas clave de la etnografía, como es la actitud del investigador, su **ética** ante la investigación, las ideas anteriores con las que parte. Prácticamente todos los etnógrafos han tratado este tema, y algunos como Glaser con su estudio de la

theoretical sensitivity (Glaser, 1978) nada menos que le han dedicado un libro completo. El propio Peter Woods plantea que para reforzar la *theoretical sensitivity* deberíamos ser muy cuidadosos con :"*selection of topics for study; .greater openness; and how to improve our powers of theoretical insight*" (Woods, P. 1985a, 57). Michael Agar (1986) nos recuerda que los "*Ethnographers set out to show how social action in one world makes sense from the point of view of another. Such work requires an intensive personal involvement, an abandonment of traditional scientific control, an improvisational style to meet situations not of the researcher's making, and an ability to learn from a long series of mistakes*" (Agar,M. 1986, 12)

En tercer lugar, y en parte por las críticas de los enfoques cuantitativos sobre la ausencia de validez o fiabilidad de los estudios etnográficos, los etnógrafos han hecho tal hincapié en los aspectos metodológicos que han olvidado a veces que la formulación de teorías no es secundario sino que debería ser el objetivo esencial en una investigación. La **preocupación patológica por la validez**, el celo obsesivo por las técnicas empleadas han limitado la generación de la teoría. "*My point, rather, is that it understandably perhaps has followed the contours of the work that has been done, and that has been data collection. The generation and formulation of theory has been a lesser concern.*"(Woods, P., 1985a, 56). Es lo que se ha llamado la **metodolatría** y ha originado una desviación, a mi modo de entender, de aquellos otros aspectos que habría que trabajar y desarrollar.

En esta líneas, a estos aspectos que indica P. Woods yo añadiría otro que se puede entender como una limitación, en cuanto es una situación en la que pueden caer muchos etnógrafos y que, en cierto modo, está relacionado con la ética del investigador. Me refiero a lo que Trevor Gambell (1995) ha llamado la **etnografía como veneración**, que critica el estado de veneración al que llegan algunos

etnógrafos, sobre todo *"of participants/informants and the environments they create, one of which is classrooms"* (Gamber, T., 1995, 162). Es cierto que la etnografía ofrece al investigador estudiar los fenómenos en el lugar donde ocurren, pero debemos tener en cuenta que nuestra participación en el espacio natural debe estar siempre sometida a una crítica y a unos replanteamientos continuados y profundos.

A modo de conclusión de este apartado, he de decir que estoy de acuerdo con Frederick Erickson cuando afirma que la etnografía podría ser considerada como un **proceso de investigación dirigido por un punto de vista determinado, más que por un proceso dirigido por unas técnicas standard o un proceso intuitivo sin ningún tipo de reflexión**. Por lo tanto, es **una actitud, una concepción de la realidad, una visión del mundo lo que determina este modelo de investigación**. *"What makes a study ethnographic is that it not only treats a social unit of any size as a whole but that the ethnography portrays events, at least in part, from the points of view of the actors involved in the events"* (Erickson, F. 1984, 52).

CAPÍTULO II

EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Una vez establecido el marco conceptual y antes de entrar en el desarrollo de todo el proceso de la investigación, creo que es necesario delimitar cómo está el estado de la cuestión. O sea, se trata de comentar brevemente, por un lado, los modelos de dirección que funcionan en aquellos países que nos pueden marcar la pauta en un futuro y que se mueven en el mismo ámbito de influencia económico-política que España, y, por otro, indicar las investigaciones más relevantes llevadas a cabo en España sobre el tema. Asimismo, de modo más extenso se explica el modelo de dirección español.

No se trata de realizar un exhaustivo análisis de cada sistema de dirección, sino de concretar brevemente sus puntos esenciales. Por lo tanto, no es mi objetivo realizar un amplio estudio de los sistemas de dirección en numerosos países, sino indicar aquellos aspectos que pueden ser interesantes resaltar en cada uno de ellos, en cuanto pueden ser un punto de referencia con la situación en España. Asimismo, he elegido unos cuantos países que nos pueden aportar modelos distintos y facetas diferentes para tenerlos como punto de referencia y de contraste.

Debo decir también que todos los sistemas de dirección que voy a explicar no los contemplo como puntos de referencia a seguir, sino como respuestas a un modelo político determinado, como distintas alternativas que los sistemas educativos ofrecen en la estructuración de la dirección en las escuelas. Cada modelo de dirección se entiende en el contexto económico, social y político de cada país y en su propia historia. Lógicamente, en este apartado solamente voy a explicar aquellos aspectos que me parecen más importantes, sin entrar en las variables sociales y políticas que los condicionan. En otro caso, se podría convertir casi en una tesis dentro de otra tesis.

II.1.- DIVERSOS MODELOS DE DIRECCIÓN: NEOLIBERAL, BUROPROFESIONAL Y PARTICIPATIVO.

Podemos distinguir esencialmente tres variables que determinan las características cada sistema de dirección, como son el **acceso al cargo**, su **formación y perfeccionamiento**, y la **estructuración de la función directiva en el centro**, y todo ello en el marco de una mayor o menor autonomía, de un sistema centralizado o descentralizado o de una mas o menos amplia capacidad de participación en la comunidad educativa, que se configura en cada país. Siguiendo a S. Ball (1994), puedo agrupar los diferentes sistemas de dirección en tres ámbitos. En primer lugar, aquellos que se caracterizan por una tendencia **neoliberal o de mercado**, con un Director de perfil empresarial, preocupado esencialmente por las relaciones públicas y los resultados del colegio, en los que el concepto de cliente es muy importante. Sería el caso de Inglaterra y U.S.A.. En segundo lugar, aquellos caracterizados por lo que ha sido un modelo dominante en Europa desde la segunda guerra mundial, o sea el modelo **buroprofesional**, basado en la centralización y la burocracia. Indico el modelo francés como el ejemplo claro de esta tendencia. Finalmente, lo que podríamos denominar como modelo **participativo**, que S. Ball llama de participación democrática, con una dirección que busca esencialmente desarrollar un proyecto común, que pretende dinamizar y coordinar la comunidad educativa. En este modelo quedarían encuadrados, con diferentes grados de participación, España, Portugal y Suecia. Debo decir también que cualquier intento de clasificar o agrupar a los diversos sistemas de dirección debe tener en cuenta la dificultad de reducirlos a un único modelo. Por poner un ejemplo, el sistema español se puede afirmar sin ningún reparo que es un sistema participativo, pero también tiene características del modelo buroprofesional.

Cuadro⁶ 6: Discursos de organización y participación. Modos de tomas de decisiones.

Entrepreneurial	Financial	Professional
Macho management (Marketing and income maximisation)	Consumers	Quality Performance management (Performance related to need and cost effectiveness) Clients
(Professional judgement) Old welfarism or bureau-professionalism	Patients	Community (Educative) Participation and risk

II.1.1.- Neoliberal o de mercado

Un curriculum centralizado y una autonomía muy amplia en cada centro caracteriza, aún dentro de la diversidad que puede existir sobre todo en U.S.A., el marco en el que se mueve la dirección en este modelo. La actuación del Director queda inmersa en un contexto de libremercado más o menos amplio, con más o menos fuerza, pero en el que el cliente como consumidor de un producto es lo más importante y quién sirve de referencia para la toma de decisiones. Su perfil como Director sería claramente de tipo empresarial, *“centrado en el marketing y preocupado por la autofinanciación del colegio, por las relaciones públicas con la sociedad y por el control y evaluación de*

⁶ Este cuadro fue propuesto por S.Ball (1994) en la conferencia desarrollada en el VI Congreso de la F.E.A.E. (Zaragoza), Noviembre, 1994.

los resultados académicos, de los cuales depende su supervivencia y la supervivencia del centro” (Alvarez, 1996b, 328). En este modelo podemos situar la dirección en U.S.A. e Inglaterra, que paso a explicar brevemente.

A) U.S.A.

Cualquier intento de analizar y describir el sistema de dirección en las escuelas de EE.UU. debe ir precedido de una premisa muy clara, como es el dejar patente la diversidad que caracteriza a este país. En el ámbito educativo nos encontramos también con una realidad compleja y plural, ya que los diferentes Estados disponen de una autonomía casi total para planificar y organizar su sistema educativo. Por esta razón, me voy a referir a aquellos aspectos que se podrían considerar como usuales en la mayoría de los Estados, nos pueden servir como punto de referencia para caracterizar su situación, y se acercan más al modelo de mercado en el que va caminando cada vez con más fuerza la escuela en este país.

En cada Distrito Educativo existe, como indico en el cuadro 7 , un “**School Board**”, compuesto por 5, 7 o 9 personas que son las que deciden todos aquellos aspectos importantes de la educación para su distrito, entre ellas la elección y el nombramiento de los Directores. Ciertamente que los miembros de los “School Board” son elegidos por los distintos estamentos de la comunidad escolar, ya que por ejemplo hay representantes tanto de padres como de profesores que se eligen en cada estamento, pero, una vez elegidos, disponen de todo el poder para decidir.

Cuadro 7. Niveles en la estructuración del poder de decisión en U.S.A.

<p>1) FEDERAL:</p> <ul style="list-style-type: none">- Presidente (y vicepresidente)- 2 Senadores- Representante del Congreso. <p>2) ESTADO:</p> <ul style="list-style-type: none">- Gobernador- Superintendente del Estado para la educación pública.- Senador del estado- Representante del Estado <p>3) LOCAL, Cada Distrito dispone de :</p> <ul style="list-style-type: none">- School Board (Consejo Escolar), que pueden ser 5, 7 o 9 miembros.- Superintendente
--

Este “**School Board**” **elige a los Directores** de los diversos colegios de cada Distrito. Para ello adopta esencialmente dos vías, una consiste en hacer pública la plaza, sobre todo en las Universidades, esperando la presentación de candidatos; y otra más sencilla, que se concreta en buscar posibles candidatos entre el personal del propio distrito. Hay que tener en cuenta que los viceDirectores de los centros suelen trabajar y prepararse en muchas ocasiones para en un futuro ser Directores. No existe un examen o una oposición para acceder al cargo, siendo la entrevista personal el sistema habitual, buscando a aquél que responda con más precisión a un perfil determinado. En todo este proceso la figura del Superintendente tiene un papel esencial siendo el responsable de todo el proceso. En cualquier caso, el futuro Director siempre necesita una licenciatura universitaria para poder acceder al cargo y una credencial estatal.

Una vez que acceden al cargo, su contrato es por un año académico, renovable cada curso. Además, estos Directores sufren una evaluación también cada curso, que puede aconsejar el seguir o no seguir en el puesto. La última palabra la tiene el "School Board" del distrito.

En la mayoría de los casos, cuando un profesor llega a ser Director dedica la mayor parte de su vida profesional a ese puesto, siempre que una evaluación negativa u otras cuestiones no le hagan abandonar el cargo. Se puede decir que se ha convertido en un puesto finalista en la actualidad. De todos modos, existe la posibilidad para los Directores de poder acceder a puestos de más responsabilidad en la Administración del distrito, entre ellos el de Superintendente. La mayoría de los altos puestos de la Administración Educativa están cubiertos por antiguos Directores. Digamos que es el camino natural para llegar a ellos.

Además de la titulación universitaria, que es necesaria para poder **acceder al cargo**, se tiene muy en cuenta también los posibles masters y postgrados que los que desean ser Directores pueden ofrecer. Sobre el sistema de **perfeccionamiento** hay que decir que es totalmente distinto en cada Estado y varía también entre los diferentes Distritos.

Se podría afirmar que todo el funcionamiento del centro es responsabilidad del Director, desde el curriculum hasta la distribución del presupuesto, pasando por todos los ámbitos relacionados con el personal del centro. Es el último responsable de todo. En consonancia con esta responsabilidad también tiene un poder casi absoluto en el centro, no tiene necesidad de compartir ninguna decisión, aunque en algunos momentos lo pueda hacer, ni de justificar ante el profesorado sus decisiones. Solamente debe dar cuentas al Superintendente o al "School Board" del Distrito.

De todos modos, se pueden resaltar algunos aspectos como ámbitos especialmente importantes para el Director. Así, la **evaluación de los profesores** y los aspectos **curriculares** de su centro constituyen aspectos a los que dedica mucho tiempo. Todos los años debe llevar a cabo la evaluación de los profesores de su centro y emitir un informe que, en muchas ocasiones, sirve para decidir si el contrato se mantiene le curso siguiente. La responsabilidad de los aspectos **administrativos y económicos** son también unas de sus funciones. Hay que tener en cuenta que los centros suelen disponer de presupuestos muy altos, que deben controlar, supervisar y distribuir. Con respecto al **personal** del centro dispone de total autonomía y responsabilidad. Aunque al profesorado normalmente les contrata el distrito, va a ser en muchas ocasiones el propio Director el que realice la entrevista y proponga su contratación. Otra de sus actuaciones va dirigida a procurar que las **relaciones con los padres** sea adecuada y se mantenga en un clima de entendimiento y colaboración, así como el clima que el profesorado pueda vivir en el centro.

"Si el papel del Director se considera como de una jefatura, esto implica responsabilidades administrativas, de coordinación, de liderazgo y de estadista, sin tener en cuenta otros aspectos más detallados de su papel y de sus funciones, que aparecen, tanto legalmente como en la práctica, en cualquier lugar y momento determinados"(Immergat, G.,1991,.112.)

De todos modos, es curioso observar que la tendencia actualmente es dejar poco a poco el rol de Director autoritario que decide todo y es responsable de todo, e ir hacia un rol más colaborativo. Se trata ahora de oír al profesorado, procurar que participen en las decisiones, involucrarle en la dinámica de funcionamiento del centro, compartir las decisiones. En cualquier caso, siguen manteniendo toda la responsabilidad en todo lo que sucede en el centro y su poder de decisión. En la práctica sigue siendo

un dirigente, no un líder.

B) Inglaterra

Si decía que EE.UU. se caracterizaba por una diversidad de sistemas de selección, formación y acceso al cargo directivo, fruto de la autonomía con que contaban los diferentes Estados y Distritos, en Inglaterra el sistema educativo también es bastante complejo y diverso. Inglaterra ha tenido hasta ahora un sistema educativo totalmente descentralizado, con un gran poder en las autoridades locales y en los propios centros, tanto en el ámbito de gestión como en el curricular. El Acta de Educación de 1988 significó un cambio en esta situación, dando más poder al gobierno central y a los propios centros, y quitando parte de él a los poderes locales. Se planteó, entre otras cuestiones, un curriculum nacional, una serie de exámenes o pruebas para estandarizar los niveles, una evaluación del profesorado, la responsabilidad de los Directores en la contratación del personal o control del presupuesto.

Esto significó "el establecimiento, por primera vez, de una estructura de objetivos nacionales, estándares y prioridades. La redistribución del poder, descentralizando lo más posible a nivel escolar y exigiendo que las autoridades educativas locales actúen como estructuras que permitan la puesta en práctica y que evalúen los resultados de la toma de decisiones a nivel escolar dentro de la estructura de los objetivos y estándares nacionales. La creación de una cultura escolar, orientada al mercado donde los clientes tienen poder para decir qué centros docentes apoyar. El que las Autoridades Educativas Locales (LEAs) hagan que los Directores y autoridades escolares sean responsables de la planificación y puesta en práctica de los estándares y objetivos nacionales, evaluando e inspeccionando su trabajo de acuerdo con los índices de ejecución especificados"(Bolam, R. , 1991.,82).

Con esta ley las escuelas han experimentado grandes cambios, tanto internos como externos, que tiene su repercusión lógica en su organización y en el modo de gestionarlas. Lógicamente, estos cambios han incidido especialmente en la figura de los Directores escolares, que se han encontrado con más campo de trabajo, de decisión y de responsabilidad, entre lo que cabe destacar la gestión de un presupuesto que puede cambiar en función de los resultados y del número de alumnos, así como la posibilidad de elegir al personal del centro. Eso sí, también se planteó una gran libertad en los salarios de los directivos, que normalmente vieron aumentar sus emolumentos.

El **acceso al cargo** de Director no necesita de una credencial específica, y puede presentarse a él cualquier persona, no necesita ser docente. Las autoridades escolares de cada centro realizan la elección por medio de entrevistas. Tampoco existen oposiciones o exámenes para llegar a ocupar el cargo. Aunque no se exija una formación previa específica, la formación académica y la experiencia previa son factores esenciales en la decisión de elegir a un Director u otro, aunque también priman variables de tipo político.

El proceso de selección comienza con la publicidad de la vacante en los distintos medios de comunicación. Después, tanto desde el propio centro como desde fuera se reciben las distintas solicitudes, siendo la entrevista el recurso para decidir cuál va a ocupar el puesto. Suele ser raro que lo ocupe alguien del mismo centro, aunque no es imposible.

Una vez elegido el Director, puede ocupar el cargo sin límite de tiempo. La única restricción reside en que le renueven el contrato, ya que las autoridades escolares pueden cesarle si lo consideran oportuno.

Como comentaba antes, no se exige una **formación** inicial para acceder a los cargos directivos. El perfeccionamiento en el cargo hasta 1987 se llevaba a cabo por medio de Instituciones de Educación

Superiores, sobre todo las Universidades. Desde 1987 *"se ha exigido a las Autoridades Educativas Locales que presenten al Departamento de Educación un plan anual que muestre cómo se van a lograr los objetivos, referentes a la formación del personal que se encuentra en activo (INSET) y su planificación económica, tanto en áreas de prioridad nacional como local.....Ha habido por lo tanto, un descenso significativo desde la situación anterior a 1987, cuando era esencialmente un mercado de oferta controlado por instituciones de educación superiores a la situación actual, en la que hay un mercado de demanda controlado por las Autoridades Educativas Locales y centros docentes"*(Bolam, R., 1991,.93)

En cuanto a los **ámbitos de responsabilidad del Director**, se puede decir que es el último responsable de todo. Desde el Acta de 1988 los Directores disponen aún de más poder y, por lo tanto, de más responsabilidad. No pueden decidir cuánto dinero van a disponer, pero sí cómo distribuirlo y controlarlo, y van a disponer también del poder de contratar personal en sus escuelas e intervenir en la admisión de alumnos.

En 1992 se publicó un documento en el que se fijaban las **condiciones de empleo** de los Directores de escuela, en el marco de las condiciones de los profesores en general (HMSO). Hay veintidós obligaciones o responsabilidades para los Directores. *"De ellas, doce son de dirección, incluida la del personal, control, distribución y relación de los recursos, gestión del local, mantenimiento de la disciplina, valoración de la capacidad del personal, y control y evaluación del trabajo que se realiza. Otras cinco son fundamentalmente educativas y profesionales. las cinco restantes están relacionadas con el mantenimiento de los límites o las relaciones exteriores. están incluidas las relaciones con los padres, con otros centros educativos y con otros estamentos fuera de la escuela"* (Bell, L.A, 1992,.158).

Como se puede apreciar, además de las funciones propias de un cargo de estas características y de su obligación de procurar que se cumpla la normativa vigente, sus responsabilidades profesionales se mueven en el ámbito de cualquier gerente de una empresa: procurar que se lleve a cabo adecuadamente los objetivos y la política que las autoridades educativas han planteado; Organizar y evaluar el curriculum; Supervisar y evaluar los resultados de los alumnos; La dirección de personal; Administrar y controlar los recursos financieros.

De los resultados que obtenga manejando todas estas variables, el centro se verá beneficiado con más presupuesto, más ayudas y mejores perspectivas. En caso contrario, el futuro no es muy claro, de ahí, la gran responsabilidad del Director en este sistema.

II.1.2.- Buroprofesional

Este modelo ha sido el modelo dominante en Europa desde la segunda guerra mundial, perviviendo en algunos de ellos aún con bastante fuerza. El Director como representante de la Administración que se responsabiliza de hacer cumplir todas las disposiciones e intenciones que surgen de ella, caracteriza la dirección en este modelo. Tanto las decisiones de tipo curricular como el nombramiento de los Directores recaen sobre instancias externas al centro escolar. Es curioso constatar las fuertes críticas que recibe este modelo desde los que están a favor de la gestión "tipo mercado", acusándolo de no tener ninguna relación entre financiación y resultados, de carecer de incentivos, de ausencia de competitividad, o de tomar las decisiones en función de los intereses de los que trabajan en el centro sin tener en cuenta a los clientes. En suma, la crítica la resumen en que "*todos estos aspectos determinan en conjunto una disminución de los niveles de rendimiento e inhiben la presión hacia la excelencia*" (S. Ball, 1994). Vemos en Francia un ejemplo paradigmático de este modelo.

Francia

Este modelo se considera totalmente centralizado, caracterizándose por una estructura jerárquica piramidal, en el que el Ministerio de Educación tiene casi todo el poder. De todos modos, entre 1983 y 1985 se inició un proceso de descentralización, manteniendo siempre un modelo claramente centralizado, ampliando la autonomía de los centros y dando a los Directores mayores cuotas de autonomía y, por tanto, de responsabilidad. En estos momentos, el Director ya no es solamente el que ejecuta las leyes que las autoridades educativas centrales deciden, sino que dispone de mayores responsabilidades emanadas del proceso de descentralización.

Las condiciones para **acceder al puesto** de Director se pueden resumir en tres: tener una edad mínima de treinta años; acreditar cinco años de antigüedad en alguno de los cuerpos docentes, y superar un concurso-oposición. Por lo tanto, podemos apreciar un nuevo sistema de acceso, en cuanto ya no es la entrevista el medio de seleccionar, sino una oposición en toda regla. Aquellos, que superan la selección y el periodo inicial de formación, son nombrados Directores por el Ministro, pasando a formar parte de un nuevo cuerpo profesional, el **cuerpo nacional de Directores**, y ejercer su nuevo cargo de forma indefinida. Es curiosa, pero no menos importante, la circunstancia de que no pueden volver a su anterior puesto docente, aunque tienen la posibilidad de ir a otras ciudades u otros centros en la misma ciudad.

"En un estudio que se realizó el pasado 19 de diciembre de 1990 con los miembros del tribunal se llegó a determinar cinco ítems principales (o criterios de selección). 1 Aptitud para el contacto y la comunicación.. 2 Aptitud para animar a un equipo. 3 Aptitud para convencer. 4 Aptitud para afrontar simultáneamente diferentes tipos de problemas. 5 Capacidad para asumir sólo responsabilidades y para decidir." (Tomas,T., 1992, 312) Son capacidades relacionadas con la dirección de personas en cualquier organización. De todos modos, es curioso que un modelo de dirección autoritario tenga en cuenta

esencialmente este tipo de capacidades.

Una vez que el futuro Director ha acabado las oposiciones, se inicia su **formación** inicial, que dura unos seis meses. Esta formación está compuesta de un periodo que suele oscilar alrededor de las seis semanas en el que están en una empresa privada, otro de alrededor de ocho semanas en el que ya trabajan en centros escolares de diferentes tipos, y otro integrado por seminarios, conferencias o información alrededor de temas educativos, financieros, administrativos, etc.. Una vez concluida esta fase, se le asigna a un centro en el que va aprendiendo poco a poco de la realidad. *"A partir de este momento ya está en un centro escolar, vive en un piso en el mismo centro, no tiene horario, pocas vacaciones, poco tiempo libre... y cualquier tipo de problema que pueda surgir en el centro será suyo."* (Tomas, T. , 1992, 313.)

Se considera importante, asimismo, una formación continuada a lo largo de su trayectoria profesional. Normalmente, es una semana cada año, en la que *"tras un periodo preparatorio de análisis de las prácticas profesionales, un ponente de primera fila desarrolla un tema, se estudia diversa documentación y se asegura una reflexión."* (Postic, M., 1991, 35)

Los **ámbitos de responsabilidad** del Director son todos. En este aspecto no cambia en nada los modelos anteriores. El poder se concentra en el Director, que representa el último eslabón de la cadena organizativa y administrativa. Aunque a través de los Proyectos Educativos de cada centro se ha tratado de compartir ese poder o de provocar una mayor participación, la realidad es que el poder sigue estando en el Director, que mantiene toda la responsabilidad de gestión y académica en el centro.

Funciones como *"tiene la potestad de tomar cuantas decisiones sean útiles para garantizar la función de servicio público de la*

escuela. Organiza tanto la acogida y la vigilancia de los alumnos como el diálogo con sus familias. Asegura la coordinación necesaria entre los profesores a la vez que es animador del equipo pedagógico. Es el interlocutor válido ante las autoridades" (Postic, M. ,1991,.42) pueden servir como muestra de que recae sobre el Director tanto el poder como la responsabilidad. Otra cuestión es que después él decida compartir de algún modo ese poder en el centro con la comunidad escolar.

El problema que se está viviendo actualmente en Francia es el armonizar un sistema autoritario con un contexto en el que el profesorado y los padres demandan más participación. Se trata de dirigir consensuadamente en un modelo autoritario, algo que entraña en sí mismo una gran contradicción.

II.1.3.- Participativo

Se podría decir que este modelo sería el más complejo, ya que los grados, ámbitos y niveles de participación difieren. Siguiendo el discurso de S. Ball (1994), me refiero a un modelo que intenta desarrollar escuelas que involucren la participación de los padres, profesores y alumnos en un proceso discursivo, que impliquen la participación de los mismos en su gestión y que compartan un proyecto pedagógico común. Estamos ante un Director esencialmente dinamizador, coordinador, que tiene que ser capaz de dirigir equipos con objetivos y decisiones negociadas, que facilita la innovación, y que, sobre todo, tiene que integrar a toda la comunidad escolar en un proyecto común de trabajo. Destaco en este modelo a Suecia, Portugal y España.

A) Suecia

Suecia ha sido un país eminentemente centralista, en el que el Estado establecía todas aquellas instrucciones y normas educativas que

los Directores debían hacer cumplir en el centro, tanto en el ámbito curricular como de organización. Desde 1990 se ha iniciado un proceso de descentralización, en el que la responsabilidad de la gestión y de las decisiones recae en el Consejo de Enseñanza Municipal, la Comisión de Enseñanza y en los propios Directores de los centros. Me estoy refiriendo a ámbitos tan importantes como la distribución del presupuesto, el currículum o los horarios. El Estado sigue determinando los objetivos, las orientaciones y los contenidos de la enseñanza, pero las autoridades locales disponen de una responsabilidad total para llevar a cabo esos objetivos.

"El Parlamento y el Gobierno toman las decisiones globales sobre los objetivos, las actividades y la economía del sistema escolar en cuanto a las subvenciones estatales. Por debajo del Gobierno, la dirección directa está dividida en dos niveles. Inmediatamente por debajo del Ministerio de Educación está la administración escolar estatal, la Agencia Nacional de Educación, que se estableció cuando se abolieron las Delegaciones Provinciales, y la Dirección Nacional de Enseñanza. A nivel local son los municipios quienes tienen la responsabilidad de las actividades educativas." (Andreasson, Y., 1992, 294.)

Los **puestos de Director suelen ser ocupados** por profesores con una amplia experiencia docente. Muy raramente suele ser nombrado un profesional de otros campos, que no tengan nada que ver con la educación. No se requiere una formación específica previa, aunque se tiene muy en cuenta la experiencia anterior y los créditos de formación que puedan aportar. En muchas ocasiones, la vía más usual y rápida para acceder al cargo es ocupar durante un tiempo el cargo de Director-adjunto o sustituto del Director, cuando éste está ausente del centro, acumulando experiencia y conocimiento del funcionamiento del cargo. Después, cuando el cargo está vacante, se trata de solicitar el puesto, presentar el currículum y es muy fácil el ser elegido.

No existe una **formación** inicial necesaria para poder acceder al cargo, aunque siempre es un mérito a considerar. Así, en estos momentos todos los municipios disponen de un programa local de formación. Pero sí que disponen de una formación permanente en ejercicio obligatoria. Nada más acceder al cargo sigue una formación a modo de introducción equivalente al 10% del horario durante dos años. Posteriormente, desarrolla otra formación en el cargo más detallada y profunda, durante tres años y un equivalente a unos sesenta días. Una vez terminada esta formación, puntualmente cada curso puede recibir una formación más específica sobre temas ya muy concretos que interesan a la Administración en un momento determinado.

*"Según señalan las directrices del Estado y del Plan Escolar del Consejo Municipal, el **Director tiene que** : dirigir la actividad escolar de acuerdo con las metas establecidas; Ser responsable de la evaluación del trabajo; Estimular la participación activa del personal y de los alumnos; Desarrollar el incentivo y la participación activa del personal y de los alumnos; Asegurar programas adecuados para ayudar a alumnos con dificultades en los estudios; Promover el intercambio de experiencias educativas y de evaluación. También debe hacerse cargo de la economía y del presupuesto, del reclutamiento de personal y de la introducción de nuevos empleados y aspirantes, del material escolar, del comedor y del mantenimiento de los locales del centro."(Andreasson, Y., 1992,.302.)*

El Director asume las últimas responsabilidades en todos los ámbitos, tanto en el curricular, como en el administrativo o todos los temas de personal. Su único punto de referencia en teoría son las autoridades municipales, a las que debe dar cuenta de su trabajo. Pero su perfil se puede encuadrar en un modelo hacia la participación, en cuanto se define como: *"integrador de todos los elementos del centro alrededor de un proyecto común elaborado por todos, como*

dinamizador y responsable de un curriculum considerado propio, como gestor del personal del que es responsable de su elección y formación permanente" (Alvarez, 1996b, 330).

B) Portugal

Termino este breve recorrido por diversos modelos de dirección con el caso de Portugal, ya que nos aporta un modelo similar al español y bastante diferente a los anteriores, digamos que el único que se parece a nuestro modelo. Hay que tener en cuenta que este modelo nació como consecuencia de la democratización iniciada con la revolución del "25 de abril de 1974", que trató de instaurar una dirección democrática en los centros con una gestión colegiada.

Portugal en estos momentos está en un proceso de cambio y de reformas educativas, que afectan, entre otros ámbitos, a las escuelas y a la estructuración de su dirección. Sobre todo desde 1986, con la "Lei de Bases do Sistema Educativo" -LBSE-, se han introducido grandes cambios en las estructuras organizativas de los centros, así como en su gestión y funcionamiento. Asimismo, se está intentando perfeccionar o modificar el modelo anterior de dirección en torno a dos puntos: *"Concretar los principios de representatividad, democracia e integración comunitaria, a través de la participación en el Consejo Escolar, formado por los representantes electos de los profesores, personal auxiliar y administrativo, padres y alumnos, intereses culturales, económicos y sociales de la localidad. Garantizar la estabilidad y la eficacia de la administración y la dirección de la escuela a través de la creación de un órgano unipersonal, Director ejecutivo, seleccionado por concurso y elegido por el Consejo Escolar, ante el que es responsable."* (Barroso, J. , 1994, 30.).

El **Director Ejecutivo** sustituye al anterior Consejo Directivo, siendo un profesor, que no tiene que pertenecer al mismo centro, y que es seleccionado y elegido por el Consejo Escolar del centro. Es

nombrado por cuatro años y puede ser reelegido de nuevo por otro periodo similar. Como es elegido por el Consejo Escolar, va a ser este mismo órgano el que puede cesarle si considera que hay motivos suficientemente fundamentados. Así pues, nos encontramos ya con un Director que es elegido por la representación de la comunidad escolar del centro, situación que solamente se produce en España y Portugal, y que, es curioso, han nacido en ambos países desde modelos políticos socialistas, después de un largo periodo de dictadura.

La **formación** de los directivos aún no se ha estructurado en este país como en los vistos anteriormente. Cada Director debe procurarse su formación en las Universidades u otras instituciones públicas o privadas.

Este **Consejo Escolar**, compuesto por profesores, alumnos, personal no docente y otros componentes de la comunidad escolar, va a asumir las principales decisiones políticas que se toman en el centro. Así, por ejemplo, elige al Director, resuelve casos de disciplina, y decide sobre las cuestiones que interesan a la vida escolar en el marco de su autonomía.

En el marco de una estructura democrática y participativa el **Director** asume unas competencias de **coordinador, animador y ejecutor** de las decisiones que el Consejo Escolar u otras instancias llevan a cabo. Así, por ejemplo, *"preside las reuniones del Consejo Escolar, decide en aquellos asuntos que le delegue el Consejo Escolar, ejecuta las decisiones del Consejo, vela por la disciplina, o fomenta la asistencia de los alumnos a clase"*.

Estamos, pues, ante un modelo de Director que no tiene todo el poder del centro, aunque sí la responsabilidad. El poder está compartido con el Consejo Escolar, o sea con la comunidad escolar. Aunque no es exactamente igual, es un modelo con los mismos parámetros que el español.

C) España

El contenido que explica detenidamente el sistema de dirección en España, dada su importancia para la tesis, se desarrolla extensamente en el siguiente apartado.

II.2.- MARCO LEGAL, EVOLUCIÓN Y SITUACIÓN ACTUAL DEL MODELO DE DIRECCIÓN ESPAÑOL

Una vez analizados brevemente diversos modelos de dirección, es necesario entrar en profundidad en la descripción del modelo español. En este apartado explicaré cómo es nuestro modelo de dirección. **No se trata aquí de hacer un análisis crítico de este modelo, sino de explicarlo extensamente para establecer claramente el marco legal y organizacional en el que se ha llevado a cabo esta investigación.** Asimismo, he de añadir que no me ciño exclusivamente a la figura del Director o Equipo Directivo, según el caso, sino que explico todo el modelo, ya que entiendo que es necesario para comprenderlo adecuadamente. Así, me voy a referir no solamente al equipo directivo, sino también al Claustro y Consejo Escolar.

II.2.1.- Marco legal, hacia un modelo participativo.

En el sistema educativo español nos encontramos en los últimos 20 años una tendencia hacia el logro de una mayor participación en la gestión de todos los elementos que componen la comunidad educativa en cada centro. Desde la Ley General de Educación de los años 70, en pleno régimen franquista, hasta la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo en 1990 y la Ley Orgánica de Participación y Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes en 1995 se ha desarrollado de modo progresivo toda una intención legislativa que propone la participación como premisa esencial en el funcionamiento

de los centros. No solamente los profesores disponen del poder de elegir su Director a través del Consejo Escolar, sino que también los padres pueden intervenir en la gestión y el control del centro a través del Consejo Escolar.

Si partimos de la **ley General de Educación** (Ley 14/1970 de 4 de agosto, BOE 6-8-70), podemos observar cómo esta ley dio el carpetazo al Cuerpo de Directores como grupo diferenciado de los docentes, al que se accedía por medio de una oposición, incorporando al cargo de Director la función docente y eliminando su carácter vitalicio. En todo caso, mantenía un alto grado de poder decisorio, ejecutivo y control, puesto que el Claustro y el Consejo Asesor poco podían hacer con las funciones que tenían asignadas. Su gran aportación fue la de suprimir el cuerpo de Directores, que dejaron de ser un cuerpo aparte, dejaron de ser otros profesionales distintos de los docentes.

Una vez instaurado el sistema democrático en nuestro país y aprobada su constitución (1978), con el **Estatuto de Centros Escolares** (Ley 5/1980 de 19 de junio, BOE 27-6-80) se intentó democratizar más los centros, potenciando la participación a través del Consejo de Dirección esencialmente y planteando un Director más como coordinador y gestor. Su aportación esencial fue la de crear un órgano colegiado en el que estuvieran padres, profesores, alumnos y personal no docente -Consejo de Dirección- con el fin de crear una gestión más participativa.

Por avatares políticos el Estatuto de Centros Escolares estuvo poco tiempo en vigor y fue sustituido por la **Ley Orgánica de Derecho a la Educación** (Ley 8/1985 de 3 de julio, BOE 4-7-85), que aporta a este camino hacia la participación la formación del **Equipo Directivo**. Este equipo es elegido por los propios miembros de la Comunidad Escolar, superando la idea del Director como responsable

único del funcionamiento del centro, tanto en los ámbitos académicos como administrativos y ejecutivos, e iniciando un nuevo modelo más participativo en la gestión de un centro.

Se puede afirmar, pues, que el modelo de dirección español, establecido por la LODE en 1985, se inclina decididamente por la **participación** de profesores, alumnos y padres en la gestión de los centros. Asimismo, **la dirección deja de ser un asunto de uno para pasar a ser una preocupación compartida de un equipo**. No es una dirección colegiada, en cuanto que cada miembro del equipo tiene sus propias responsabilidades y hay uno, el Director, que está por encima de sus compañeros de equipo en cuanto a responsabilidad y poder. Pero la responsabilidad global de que el centro funcione recae sobre los tres miembros del equipo. Después, en la realidad de cada día cada equipo funciona de una manera u otra, de modo más o menos coordinado, de forma más o menos colegiada. Es otro plano de análisis.

La **Ley de Ordenación General del Sistema Educativo - LOGSE** - (Ley 1/1990 de 3 de octubre, BOE del 4 de octubre), introduce una nueva figura "**el Administrador**", aunque asume el modelo LODE y no introduce más modificaciones. En la realidad esta figura se va a introducir en los centros de Secundaria, por lo que va a ser una figura que no va a tener constancia en los centros de Primaria.

En el desarrollo de la LOGSE se han ido aprobando nuevas disposiciones legales para adaptar la realidad educativa al nuevo contexto que determina esta ley. De estas disposiciones han sido los **Reglamentos Orgánicos de los centros de Infantil y Primaria** (R.D. 819/1993 de 28 de mayo, BOE 19-6-93) y **Secundaria** (R.D. 929/1993 de 18 de junio, BOE 13-7-93) los que han incidido directamente en la gestión y dirección de los centros. Estos reglamentos pretendieron una adecuación de la composición de los Consejos Escolares a los nuevos

centros y las nuevas enseñanzas establecidas por la LOGSE. Así, refuerzan la presencia de los padres en los Consejos Escolares de los centros de Primaria, al mismo tiempo que disminuyen su tamaño. Mientras en los centros de Primaria desaparecen los alumnos de los Consejos Escolares como un elemento con derecho a voto, en los Institutos aumenta su participación, con el fin de garantizar en las deliberaciones del Consejo un conocimiento más directo de sus necesidades, intereses e inquietudes. El Claustro de profesores va recuperando su protagonismo en los aspectos académicos. Su papel en la elaboración y aprobación de los proyectos curriculares, que vertebran la actividad educativa del centro, es decisivo, y requiere del profesorado la máxima participación.

El poder del Director aumenta, como máximo responsable de la dirección y coordinación de todas las actividades del centro, asumiendo nuevas responsabilidades como son la elaboración, junto con el equipo directivo, de la propuesta de proyecto educativo y de la programación general anual, para su aprobación por el Consejo Escolar, y la dirección del proceso de elaboración de los proyectos curriculares de cada etapa educativa. **El Jefe de Estudios ve reforzado su peso y responsabilidad** en el equipo directivo, al ser el responsable de sustituir al Director en caso de ausencia, lo que le convierte de hecho en viceDirector del centro. Además, asume la jefatura de personal en todos los aspectos docentes, por delegación del Director, y es el responsable de la coordinación pedagógica.

La **Ley Orgánica de Participación y Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes** (Ley 9/1995 de 20 de noviembre) modifica parte de la LODE, concretamente su título III, matizando la elección de Director, exigiendo una acreditación para acceder al cargo, dando más poder al Director y elaborando medidas de apoyo a la función directiva. Así, entre otros aspectos, puedo destacar que el Director será elegido por el Consejo Escolar de entre aquellos profesores del centro

que hayan sido previamente **acreditados** para el ejercicio de esta función -art. 17.1-, siendo esta acreditación realizada por las Administraciones educativas -art. 18.c-, el Jefe de Estudios y el Secretario serán designados por el Director -art.23.1-, la duración del mandato será de cuatro años - art. 24.1-, y se puede mantener parte del complemento económico - art. 25.5-. Tal vez uno de los aspectos que se le ha dado poca importancia o relevancia, pero que la tiene y mucho, es el art. 21.d), en el que añade como competencia del Director "*participar y colaborar con los órganos superiores de la Administración Educativa*", ya que da una respuesta clara al eterno problema en los Directores ¿son representantes de la Administración o del profesorado?. Desarrolla un modelo de dirección que busca esencialmente **mayores incentivos**, tanto económicos como profesionales, para los Directores.

En desarrollo de esta Ley se legislaron unos nuevos **Reglamentos Orgánicos para los centros de Infantil y Primaria** (R.D. 819/1993 de 28 de mayo, BOE 19-6-93), así como para los de **Secundaria** (R.D. 929/1993 de 18 de junio, BOE 13-7-93), que han venido a derogar y sustituir a los comentados. En todo caso, siguen el mismo discurso de apoyo y refuerzo de las tareas directivas. En el desarrollo del modelo de dirección explico detenidamente su contenido.

En resumen, vemos cómo al camino andado es mucho, desde un sistema centralizado, autoritario y escasamente participativo hasta otro muy participativo, lógicamente unido al contexto sociopolítico que en nuestro país se ha vivido en cada momento. Se puede observar que ha habido un camino **hacia un modelo de dirección participativo**, en el que los distintos componentes de la comunidad escolar tienen su parcela de poder, disponiendo de unos cauces determinados para ejercerlo. De todos modos, con la Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes y los nuevos Reglamentos

Orgánicos este modelo de dirección se ha visto afectado hacia una mayor concentración del poder en los órganos directivos del centro, que, poco a poco, van asumiendo más competencias y disponiendo de más autoridad, sin llegar, en ningún caso, a las cotas de poder que dispone el Director inglés, americano o francés.

Pero vamos a ver un poco más detenidamente esta evolución desde que en 1970 se aprobó la Ley General de Educación.

II.2.2.- Evolución de la dirección en nuestro sistema educativo.

La Ley General de Educación en 1970 significó en su momento la primera ley en la época moderna de España que estructuraba de forma sistemática nuestro sistema educativo, y racionalizaba de alguna forma la educación en nuestro país. Así, voy a partir de esta ley para llegar al momento actual y analizar cómo se va avanzando, desde modelos diferentes, hacia una mayor participación en la gestión del centro escolar. Asimismo, veremos cómo se va estructurando de forma distinta la función directiva y las personas que la ejercen.

Cuadro 8: Evolución de la Dirección

* Hasta la Ley general de Educación	
<i>Director</i> :	<ul style="list-style-type: none">• vitalicio• sin carga docente• único órgano decisorio• burocrático
* LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970-80)	
<i>Director</i> :	<ul style="list-style-type: none">• temporal• carga docente• único órgano decisorio• funciones: orientar, ordenar, coordinar
<i>Órganos colegiados:</i>	<i>Claustro</i> <i>Consejo Asesor</i>

*** ESTATUTO DE CENTROS ESCOLARES (1980 -)**

Director : • temporal
• carga docente

Órganos colegiados: *Consejo de Dirección*
Claustro

± periodo de indefinición ±

*** L.O.D.E. (1985)**

Equipo Directivo: .. • temporal
• carga docente
• Equipo Directivo : órgano ejecutivo
• Director: coordinador y dinamizador
• Jefe de Estudios: coordinador actividad académica

• Secretario: actividad administrativa

Órganos colegiados: *Consejo Escolar* : órgano decisorio
Claustro

*** L.O.G.S.E.(1990)**

Equipo Directivo - Órganos Colegiados

Se introduce el **Administrador** : recoge las funciones del Secretario

*** REGLAMENTOS ORGÁNICOS.(1993) : derogados**

*** L.O.P.E.G.C.E.(1995) Refuerzo y apoyo a la función directiva.**

Director: . • acceso con perfil previo y por cuatro años
• Incentivos económicos
• Refuerzo de su autoridad institucional

Órganos colegiados: *Consejo Escolar* : Los alumnos no participan en Primaria
Claustro : refuerzo de sus competencias académicas

*** REGLAMENTOS ORGÁNICOS.(1995)**

Desarrollan la L.O.P.E.G.C.E. reforzando la función directiva.

1) La dirección antes de la Ley General de Educación

Para comprender mejor cómo se estructuró el tema de la dirección en la Ley General de Educación, creo adecuado partir de dos

disposiciones legales que estructuraban la dirección en nuestro sistema educativo y sentaron las bases del modelo hasta la Ley de Educación de 1970, que, por cierto, en el ámbito participativo no las modificó mucho.

Nos encontramos en estos momentos -años 60- con una situación política, heredada aún de la guerra civil, pero con ciertos aires de aperturismo. La época "dura" ya ha pasado, aunque en el sistema educativo se mantiene con claridad esa estructura autoritaria y escasamente participativa como reflejo del sistema político.

Dos disposiciones caracterizan la dirección de centros en esta época: la **Orden de 10 de Febrero de 1.967**, por la que se aprueba el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria y el **Decreto 985/1.967, de 20 de Abril**, por el que se aprueba el Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares. Veamos sus principales aportaciones.

La **ORDEN de 10 de Febrero de 1.967**, por la que se aprueba el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria nos muestra su filosofía claramente a través de los siguientes artículos :

" 7º. La distribución de contenidos, actividades y adquisiciones en función del tiempo semanal y diario será obligación del Director del centro.

16º. La dirección del centro, oído el Consejo Escolar, hará la adscripción de maestros a grados en función de las necesidades de la enseñanza, pudiendo efectuar los cambios que considere oportunos para el mejor desarrollo del trabajo y visto el rendimiento de cada uno de los maestros.

45. El Director y los maestros adscritos al centro integran el Consejo Escolar, que actuará como organismo consultivo, de estudio y comunicación en todo lo relacionado con la función directiva. Dentro de este

consejo funcionará una comisión permanente, presidida por el Director e integrada, además por el secretario, si lo hubiera, y dos maestros, uno elegido por el Director y otro por los propios compañeros. Estos maestros se renovarán cada dos años, pudiendo ser reelegidos. El Consejo se reunirá preceptivamente una vez al trimestre o cuando lo juzgue oportuno el Director o lo solicite un tercio de los maestros

46°. *Es responsabilidad del Director del centro, asistido por el Consejo Escolar, organizar las actividades docentes durante el curso escolar, de acuerdo con las siguientes bases*

- 1. Matricular a los niños (condiciones, fecha de ingreso, número de ingresados)*
- 2. Clasificar a los niños (pruebas, fecha de promoción)*
- 3. Distribuir el tiempo y el trabajo. A este respecto, diariamente y antes de la iniciación de las tareas escolares, el Director se reunirá con sus maestros*
- 4. Redactar el programa correspondiente a cada curso de acuerdo con los cuestionarios vigentes, con la específica colaboración del maestro que lo tenga asignado*
- 5. Seleccionar entre los libros de texto y de lectura aprobados por el Ministerio de Educación y Ciencia los de utilización en el centro, así como el material didáctico.*
- 6. Realizar las pruebas de progresión en las fechas señaladas en el calendario escolar, en cumplimiento del artículo 10 de este Reglamento. Estas pruebas habrán de realizarse en el cuaderno diario de clase.*

7. *Informar a las familias una vez al mes, cuando menos, del aprovechamiento y conducta de los alumnos y establecer con las mismas, la comunicación personal a que hubiere lugar.*
8. *Expedir, diligenciar y conservar en el centro, mientras el alumno permanezca en él, los libros de escolaridad y expedir a los alumnos del centro que reúnan las condiciones legales el certificado de Estudios primarios y en su caso, el de escolaridad.*
9. *Redactar el plan de visitas a museos, centros artísticos, fábricas y, en general, a todas las instituciones y establecimientos de interés educativo. Especial atención se prestará al enlace y visitas a centros profesionales, empresas y fábricas de modalidad afín a las prácticas de iniciación profesional que puedan funcionar en el centro. A este respecto se destinarán preferentemente las tardes de los jueves. El sábado sólo habrá sesión de mañana prolongada en una hora.*
10. *Realizar el acto escolar de fin de curso con demostraciones de labor escolar.*
11. *Organizar, de acuerdo con el ambiente en que está situado el centro, todas aquellas actividades de orden social, artístico y deportivo que contribuya a la proyección de la escuela.*
12. *Desarrollar y aplicar en el ámbito de la escuela, actividades de investigación y estudio que sean establecidas por la Dirección General de Enseñanza Primaria.*
13. *Facilitar a instancias de los órganos de la*

Administración competente, los datos estadísticos del centro en los plazos marcados. "

El **Decreto 985/1.967, de 20 de Abril** , por el que se aprueba el Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares, completa y matiza esta filosofía.

"12. Son deberes y derechos del Director escolar, además de los consignados en los artículos 56 y 57 de la Ley de Enseñanza Primaria:

- 1. Cooperar con la familia, la Iglesia y las Instituciones del Estado, del Movimiento y de las corporaciones locales en cuanto tenga relación con la Educación Primaria.*
- 2. Formar parte de los tribunales de oposiciones y concursos para los que hayan sido nombrados por la autoridad competente y de los organismos de protección a la infancia establecidos o que se establezcan en el futuro y en cuyos reglamentos se haya previsto su participación.*
- 3. Seguir las normas e instrucciones que le fije la Inspección en su esfera de competencia.*
- 4. Asumir la dirección y gobierno del centro, respetando y estimulando el espíritu de iniciativa y la colaboración de los maestros para lograr la unidad y coordinación precisa que debe presidir todo quehacer escolar.*
- 5. Presidir el Consejo Escolar.*
- 6. Perfeccionar el sistema docente y organización escolar de la entidad que dirige, pudiendo a este respecto disponer la adscripción de maestros a cursos de acuerdo con el Reglamento General de Centros de Enseñanza Primaria.*
- 7. Organizar y dirigir las instituciones, servicios y*

actividades complementarias de la escuela dentro del ámbito de su competencia.

8. *Observar la mayor diligencia en el cuidado de sus instalaciones y material escolar, y vigilar, especialmente el estado de conservación del edificio escolar, poniendo en conocimiento del ayuntamiento y de sus superiores todos los desperfectos y necesidades.*
9. *Informar y transmitir las solicitudes de los maestros que puedan afectar al funcionamiento del centro.*
10. *Conceder por delegación a los maestros hasta diez días de permiso en total durante el curso escolar. En el plazo de las veinticuatro horas siguientes deberá comunicarlo a la Comisión Provincial de Enseñanza Primaria en Inspección Provincial.*
11. *En caso de circunstancias graves suficientemente justificadas, el Director podrá retirar de las funciones docentes a un maestro hasta que la autoridad competente decida, de acuerdo con lo dispuesto en las leyes de Procedimiento Administrativo y articulada de Funcionarios civiles. De ello dará cuenta a la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria. "*

Nos encontramos, pues, con un modelo de **dirección autoritario y burocrático**, en el que el Director ha accedido al cargo mediante una oposición y mantiene su puesto de forma vitalicia. La existencia de un cuerpo diferente de Directores escolares refleja la jerarquía en la que se mueve este modelo en cada centro. No tiene carga docente y asume todo el poder, es el único cargo decisorio. Existe un órgano, denominado Consejo Escolar, que no tiene nada que ver con el actual Consejo Escolar, ya que es solamente consultivo. Es usual que todo

sistema autoritario disponga de algún órgano para matizar el modelo.

Su ámbito de responsabilidad lo constituyen tareas eminentemente burocráticas y administrativas. Si nos fijamos en las funciones que le asignan las disposiciones antes señaladas, prácticamente el 80% son tareas burocráticas y de relación con las familias de los alumnos.

Un curriculum centralizado, agrupamientos rígidos, el individualismo del profesorado, la escasez de recursos, una concepción rígida de la disciplina, y una cierta uniformidad de espacios y horarios, marcan el contexto de este modelo de dirección, que, lógicamente, responde a estas necesidades.

2) La dirección en la Ley General de Educación de 1970

Aunque la Ley General de Educación supuso un avance considerable, reconocido por todos, en la racionalización y modernización de nuestro sistema educativo, en el ámbito de la participación en la gestión del centro no se avanzó demasiado. Fue el sector opusdeista y más abierto del franquismo, pero, no olvidemos, siempre dentro del franquismo, el que tomó las riendas del poder en estos últimos años de la dictadura, y el que estuvo detrás de esta ley. La desaparición del Cuerpo de Directores, una cierta consolidación del Claustro, nuevas funciones del Director o la existencia del Consejo Asesor, no justifican, a mi manera de ver, ningún avance significativo hacia una dirección más democrática. Sigue siendo el Director el que maneja todo el poder en el centro, quedando el Claustro y el Consejo Asesor como órganos consultivos o sin apenas capacidad de decisión.

Como indica el art. 60.1 de la Ley general de Educación, *"todo centro de Educación General Básica tendrá un Director, que estará asistido por el Claustro de profesores y por el Consejo Asesor, en el que estarán representados los padres de los alumnos. El Director será*

nombrado, de entre los profesores titulares del centro, por el Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las normas reglamentarias y oído el Claustro y el consejo Asesor". Nos encontramos ya con un Director que no accede al cargo por oposición, sino que es nombrado por la Administración educativa. Desaparece el Cuerpo de Directores como tal, aunque los Directores que forman ese cuerpo siguen desempeñando su cargo en aquellos colegios en los que lo ocupan. El cargo de Director pasa a ser un cargo temporal, desempeñado por profesores que después vuelven a su puesto anterior. Asimismo, el Director va a tener que impartir también docencia, aunque en una proporción escasa.

Así, durante quince años, hasta la puesta en vigor la LODE, los centros podrán contar con un Director no docente, del Cuerpo de Directores, o con otro "político", ya que es nombrado por la Administración. Los Claustros podían presentar una terna de profesores del centro, pero siempre el poder de decisión lo tenía la Administración. En ambos casos el Director suele contar con la confianza de la Administración educativa, y, por tanto, suelen representar una línea de actuación muy conservadora en sintonía con el poder político. Esta línea conservadora comenzó a cambiar a partir de 1978, con el cambio político producido en España.

El Director va a seguir siendo el que ostente el poder del centro y el que disponga de toda la capacidad de decisión. Como dice el art. 60.2 de la Ley general de Educación, *"El Director deberá dirigir, orientar, y ordenar todas las actividades del centro. De una manera especial asegurará la coordinación y el trabajo en equipo de los profesores que requiera la actividad formativa unitaria y equilibrada de los alumnos."* Lo cierto es que los centros tampoco disponen de una gran autonomía para poder afirmar que los Directores tienen un gran abanico para tomar decisiones. Seguimos en un sistema muy centralizado tanto en el ámbito administrativo como curricular.

El Director va a contar con dos órganos, el Claustro y el Consejo Asesor, a los que si bien se les asignan algunas funciones más o menos importantes, no pasaron de ser unos órganos consultivos y de asesoramiento. Es cierto que el Claustro participaba en la elección del Director proponiendo profesores y que se implicaba más en las actividades académicas del centro, pero si tomamos como referencia los niveles de poder, la capacidad de decisión, ésta sigue siendo mínima. El Consejo Asesor está formado por *"el Director, tres representantes de la Asociación de Padres de Alumnos y tres representantes de la Comunidad que, por su proyección a título personal o representativo de instituciones locales de carácter social, cultural o profesional, sean designados por el Claustro"* (Decreto de 30 de agosto de 1974), y no disponía de ninguna capacidad decisoria, solamente servía como órgano consultivo.

Así pues, apreciamos un modelo de dirección que se sigue manteniendo en un sistema claramente autoritario, dentro de un modelo centralizado. *"Profesores, alumnos y padres no tienen otro derecho que el de ser oídos o, en el mejor de los casos, asesorar, es decir, carecen de cualquier capacidad decisoria sobre la gestión general del centro. La ley excluyó expresamente a los padres del terreno propiamente educativo, al limitar las competencias del consejo asesor a las cuestiones de índole no académica"*.(Fernández Enguita, M.,1992, 97).

3) La dirección en la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares

La Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros escolares (Ley 5/1.980 del 19 de Junio, B.O.E. 27 de Junio 1.980) apareció una vez aprobada la Constitución en el inicio del periodo democrático de nuestro país. Con un democristiano como ministro de educación, en un gobierno de centro-derecha, la ley refleja los intereses especialmente de la iglesia y de las patronales de la enseñanza. No se avanza especialmente en la participación ni en el modelo de dirección, aunque se crea el Consejo de Dirección, con una participación de los distintos elementos de la Comunidad Escolar. Los puntos clave de esta ley fueron **el papel más profesional que se le otorgaba al Director**, la reducción del **Claustro al ámbito exclusivamente académico** y la creación del **Consejo Escolar**, que para unos era un órgano decorativo y para otros con demasiadas competencias decisorias.

Un Director más profesional

Como indica el art. 25. 1. "*La autoridad del Director será en todo caso la propia de este cargo. El Director será nombrado entre los profesores numerarios de Educación General Básica, Bachillerato y Formación profesional*".

Esta **selección del Director**, según el R.D. 1275/1.981 de 19 de Junio (B.O.E. 29 de Junio) que aprueba el Reglamento de Selección y Nombramiento de los Directores de Centros Escolares Públicos, se llevará a cabo por medio de un concurso de méritos, para participar en el cual es preciso tener una antigüedad de un año como mínimo como profesor del centro a cuya dirección se aspira. El Ministerio anunciará anualmente las vacantes existentes. Cada orden de la convocatoria será acompañada de un baremo que se aplicará para la valoración de los méritos, en cuyo baremos se tendrá en cuenta, con carácter preferente,

la antigüedad en el cuerpo, la experiencia en cargos directivos escolares, y, en su caso, la pertenencia a cuerpos docentes de mayor rango académico-administrativo. La comisión que va a elegir depende casi en su totalidad de la Administración educativa, así, estará presidida por el Delegado Provincial o funcionario del departamento designado al efecto, y estará formada, además, por un inspector del nivel educativo correspondiente, dos representantes de los correspondientes Consejos de Dirección, designados por sorteo entre las personas y el secretario de la delegación o funcionario designado, que actuará de secretario de la comisión con voz y voto.

Por lo tanto, en la selección y nombramiento del Director no intervienen directamente ni profesores, ni padres ni alumnos. Es la Administración la que decide. La intención es buscar un Director profesional, en función de unos méritos determinados. Los centristas, en el periodo de elaboración de la ley, intentaron concretar en ella su ideología, o sea el plantear órganos unipersonales decisorios y órganos colegiados de carácter consultivo, lo que recibió en su momento la oposición frontal de los socialistas, en ese momento la principal oposición, que pretendían una ley mucho más participativa para los profesores y los padres sobre todo.

El mandato del Director nombrado se extenderá a tres años, prorrogables, a petición propia, por dos periodos más de igual duración. este sigue siendo docente y tiene carga docente.

Como indica el art. 25.3, **corresponde al Director:**

- a. Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro.
- B. Cuantas otras competencias se le atribuyan reglamentariamente.
- c. Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes

- d. Ejecutar los acuerdos que los órganos colegiados, en el marco de su competencia, acuerden.
- e. Ejercer la Jefatura de todo el personal adscrito al centro.
- f. Ordenar los pagos.
- g. Orientar y dirigir todas las actividades del centro de acuerdo con las disposiciones vigentes.
- h. Ostentar oficialmente la representación del centro.
- i. Proponer el nombramiento de los cargos directivos
- j. Visar los certificados y documentos oficiales del centro.

Vemos, por lo tanto, que dispone de todas aquellas competencias propias de un cargo de estas características y se enuncian otras que no hemos llegado a conocer su desarrollo, ya que fue una ley que quedó en suspenso pronto, porque cuando llegaron los socialistas al poder rápidamente comenzaron a elaborar otra que la sustituyera. Fue una ley que no se desarrolló, por lo que no hemos llegado a saber si la concreción de las funciones del Director nos hubiera llevado a un órgano con un excesivo poder o con un poder más compartido. Lo que sí es cierto es que se aprecia un Director esencialmente técnico, profesional.

La participación del Claustro

El art. 27.1. nos decía que "*el Claustro de profesores es el órgano de participación activa de éstos en el centro. Estará integrado por la totalidad de los profesores que prestan servicio en el mismo. Su presidente es el Director del centro.*"

En el mismo artículo, en el punto 2, encontramos sus competencias :

- a. Programar las actividades educativas del centro.
- b. Elaborar el Reglamento de Régimen Interior del centro, junto con la Asociación de Padres de Alumnos, de conformidad con las disposiciones vigentes.

- C. Elegir sus representantes en el órgano colegiado del centro.
- d. Fijar y coordinar criterios sobre la labor de evaluación y recuperación de los alumnos.
- e. Coordinar las funciones de coordinación y tutoría de los alumnos.
- f. Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación e investigación pedagógicas.
- G. Cualesquiera otras que le sean encomendadas reglamentariamente.

Apreciamos con claridad que sus funciones se reducen a las estrictamente profesionales, a las académicas. No disponen de capacidad de decisión en otros ámbitos del funcionamiento del centro, y, sobre todo, no participan en la elección de su Director.

El Consejo de Dirección

El consejo de dirección estaba compuesto por el Director del centro que era su presidente, el Jefe de Estudios, cuatro profesores elegidos por el Claustro, cuatro representantes elegidos por la asociación de padres de alumnos, dos alumnos de segunda etapa, elegidos por los delegados de curso, un representante elegido por el personal no docente, un miembro de la corporación municipal, y el secretario del centro con voz y sin voto.

La participación de los padres y alumnos estaba muy condicionada, porque los padres eran elegidos por la asociación de padres, no por el colectivo de padres del centro, lo que llevaba implícito una lucha de intereses que solían representar a grupos reducidos y concretos, ya fueran grupos afines al Director o a algún sector político o social del entorno. Asimismo, los alumnos eran elegidos por los delegados, quedando sin especificar cómo se elegían los delegados, lo que implica situaciones también de intereses

personales o corporativistas. No había una elección directa de cada colectivo, lo que nos hace pensar que la representación de la comunidad escolar en este Consejo estaba viciada de antemano, no era una participación real de la comunidad escolar de cada centro.

En su art. 24. 2. se indican las competencias que corresponden al Consejo de Dirección, o sea :

- a. Aprobar el Reglamento de Régimen Interior del Centro elaborado por el Claustro de profesores junto con la Asociación de Padres de Alumnos
- b. Definir los principios y objetivos educativos generales a los que habrá de atenerse toda la actividad del centro.
- c. Informar la programación general de las actividades educativas del centro.
- d. Velar por el cumplimiento de las disposiciones vigentes sobre la admisión de alumnos en el centro.
- e. Aprobar el plan de administración de los recursos presupuestarios del centro elaborado por la junta económica y previa audiencia del Claustro, así como supervisar la gestión económica ordinaria de la Junta Económica a través de la información periódica que ésta deberá facilitar.
- f. Resolver los problemas de disciplina que afectan a los alumnos, de conformidad con el artículo 39.
- g. Planificar y programar las actividades culturales y extraescolares del centro.
- h. Establecer relaciones de cooperación con otros centros docentes.
- i. Elevar a los órganos de la Administración informe sobre la vida del centro y sus problemas formulando, en su caso, las oportunas propuestas.
- j. Asistir y asesorar al Director en asuntos de su competencia.

- k. Cualquiera otras que reglamentariamente le sean atribuidas.

Si en la composición de este Consejo no se llegó a una verdadera representación de la comunidad escolar, en sus competencias se aprecia ya capacidad decisoria en algunos ámbitos del centro. En el que sigue sin participar como Consejo, y, a mi parecer, es muy importante, es en la elección del Director.

A estas competencias les pasa lo mismo que a las que tiene el Director. No llegaron a desarrollarse, por lo que es difícil tener una opinión fundamentada y clara sobre su capacidad y ámbitos de decisión. Lo que si puedo decir es que ciertas decisiones, que antes podía tomar el Director o el Claustro, se desplazaron al Consejo de Dirección.

II.2.3.- Situación actual.

En esta evolución de la dirección en nuestro sistema educativo, llegamos a la situación actual, que se basa esencialmente en la LODE - Ley Orgánica 8/1985 de 3 julio, BOE del 4-7-85-, completada por la Ley Orgánica de Participación y Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (L.O. 9/1995 de 20 de noviembre, BOE 21-11-95) y los Reglamentos Orgánicos (R.D. de 26 de enero de 1996, BOE 20-2-96) que la desarrollan. Una vez que accedieron al poder los socialistas, desarrollaron una de sus iniciativas legislativas más polémicas por el debate que se abrió en ese momento en la sociedad española, con posiciones encontradas entre los sectores progresistas y los conservadores, entre la escuela pública y la escuela privada-concertada. *"La derecha, sin embargo -o precisamente por ello-, vio en la LODE lo que los socialistas en la LOECE, pero al revés, y desencadenó en torno a ella una verdadera guerra escolar."* (Fernández Enguita, M., 1992, 101).

De todos modos y a pesar de que se retrasó la puesta en vigor de esta ley por disputas políticas e ideológicas, la cuestión es que se llevó a cabo con todas las consecuencias y se ha ido desarrollando en múltiples disposiciones legales a lo largo de estos últimos años, estructurando lo que es nuestro sistema de dirección.

Así pues, la dirección actual de los centros de enseñanza no universitaria tiene su base inicial en la **Ley Orgánica de Derecho a la Educación -LODE** (ley 8/1985 de 3 de julio, BOE 4-7-85), que determinó en su momento el modelo de dirección por el que se optaba en nuestro sistema educativo. Posteriormente se desarrolló a través del **Decreto de órganos de gobierno** (R.D. 2376/ 1985 de 18 de diciembre . BOE 27-12-8) que en la actualidad ha sido derogado por el **Reglamento de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria** (R.D. 819/1993 de 28 de mayo, BOE 19-6-93), **así como de los Institutos de Secundaria** (R.D. 929/1993 de 18 de junio, BOE 13-7-93), adaptando la organización de estos centros a las nuevas demandas de los centros que surgen de la aplicación de la reforma educativa. Posteriormente estos Reglamentos también han sido derogados por otros nuevos, o sea el **Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Primaria** (R.D. de 26 de enero de 1996, BOE 20-2-96) y el **Reglamento de los Institutos de Educación Secundaria** (R.D. de 26 de enero de 1996, BOE 21-2-96), que desarrollan la **Ley Orgánica de Participación y Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes** (L.O. 9/1995 de 20 de noviembre, BOE 21-11-95).

Se puede destacar que en la Ley Orgánica de Participación y Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes⁷ la importancia que se le da al tema de la dirección de los centros es bastante alta, ya que de los cinco principios de actuación que sirven de punto de partida, nada

⁷ Denominaremos a la Ley Orgánica de Participación y Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes como LOPEGCE.

menos que dos de ellos -art.1.a) y b)- se refieren exclusivamente al gobierno de los centros públicos. Asimismo, de los cuatro títulos que contiene dicha ley dos de ellos desarrollan aspectos relacionados con el gobierno de los centros.

No voy a realizar una descripción de todas estas disposiciones ordenadamente -LODE, LOGSE, LOPEGCE y Reglamentos Orgánicos-, sino que explicaré la situación actual del modelo de dirección en nuestro sistema educativo situando la referencia legislativa adecuadamente. Pienso que es la manera más lógica y comprensible para ofrecer una visión clara.

En primer lugar, haré una descripción de cada uno de los distintos órganos de dirección y gestión en nuestros centros de Infantil y Primaria, para pasar después a un análisis de aquellos principios que configuran este modelo.

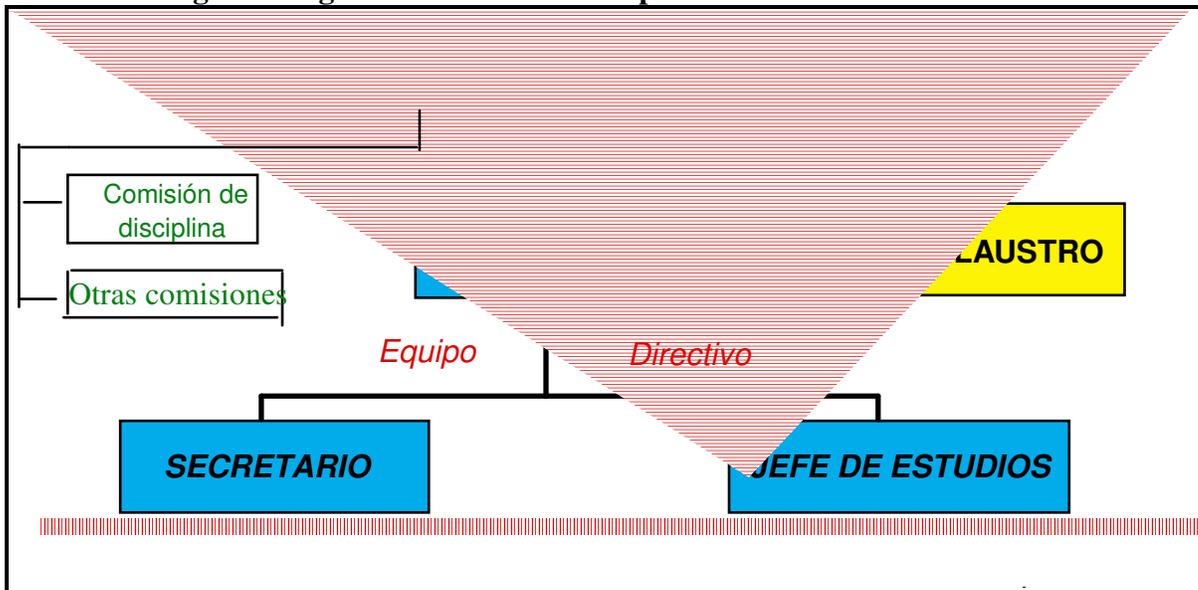
1) Los órganos de gobierno

La LOPEGCE (art.9) delimita formalmente los órganos, que ya estructuró en su momento la LODE, a través de los cuales se lleva a cabo la participación de los distintos miembros de la Comunidad Escolar en los Centros Públicos, desarrollados en los Reglamentos Orgánicos.

Los órganos de gobierno que plantea esta Ley son de dos tipos, los llamados **unipersonales**, o sea Director, Jefe de Estudios y Secretario, y **los denominados colegiados**, como son el Claustro y el Consejo Escolar.

En la organización formal de un centro estos órganos quedarían encuadrados como se aprecia en el cuadro 9, en el que ya no está en la cúspide del organigrama el Director sino el Consejo Escolar, órgano que tiene las principales competencias decisorias en el centro, entre las

que se encuentra la de elegir al propio Director. En cualquier caso, las decisiones diarias las toma el Equipo Directivo, sobre todo el Director, ya que en cada momento tiene que interpretar y aplicar las decisiones, que antes han tomado el Consejo Escolar o Claustro, en situaciones y contextos muy diferentes.

Cuadro 9: Órganos de gobierno en los centros públicos.

Los órganos unipersonales: El equipo directivo

Los órganos unipersonales de un colegio público están constituidos por el Director, Jefe de Estudios y Secretario, - **el Equipo Directivo** -, como responsables de que las actividades de planificación, organización y control se lleven a cabo. El Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Primaria ha incluido un matiz interesante, en cuanto indica funciones específicas del equipo directivo -art.25-, como son, entre otras, el velar por el buen funcionamiento del centro, estudiar y presentar al Claustro y Consejo Escolar propuestas para facilitar y fomentar la participación, proponer procedimientos de evaluación de las distintas actividades y proyectos del centro, o elaborar la propuesta del proyecto educativo del centro, la programación general anual y la memoria de fin de curso. Como se puede apreciar, todas funciones en la línea de planificar, organizar y controlar que de decidir.

Este Equipo Directivo es **nombrado** por la Administración

Educativa correspondiente para un periodo de cuatro años, pero su Director es **elegido** por el Consejo Escolar de entre los profesores definitivos del propio centro. Asimismo, el propio Director designará al Jefe de Estudios y al Secretario para su nombramiento por la Administración educativa. La LOPEGCE ha introducido un matiz en este proceso, como es la necesidad, para todos aquellos que deseen ser Directores, de haber sido acreditados por la Administración educativa para el ejercicio de la función directiva, ya sea por su experiencia en cargos directivos o por haber superado determinados cursos de formación. Hay que resaltar que tanto *el Jefe de Estudios como el Secretario son designados por el Director*, con el fin de constituir un equipo de trabajo coherente y operativo. Es la esencia del equipo directivo.

Aunque las grandes decisiones se toman en el Consejo Escolar, las decisiones diarias las toma el Equipo Directivo, sobre todo el Director, lo que induce a pensar en la importancia de su actuación, ya que en cada momento tiene que interpretar y aplicar las decisiones, que antes han tomado el Consejo Escolar o Claustro, en situaciones y contextos muy diferentes. En cualquier caso, vamos a analizar las funciones de cada uno de los tres órganos unipersonales, incidiendo especialmente en la figura del Director, sin perder de vista la idea de **Equipo**, que el Director, Secretario y Jefe de Estudios forman en el centro.

EL DIRECTOR como " coordinador y dinamizador " de todas las actividades del centro

Podemos apreciar en el cuadro 10 las competencias que asume un Director. Así se plantea esencialmente una función **mediadora**, **coordinadora** y **animadora**, ya que dirige y coordina todas las actividades, convoca y preside los actos académicos y las reuniones de los órganos colegiados, ejerce la jefatura del personal adscrito al

centro, y hace cumplir los acuerdos de los órganos colegiados y las disposiciones legales vigentes.

Últimamente se está viendo una tendencia a asignar al Director mayores competencias decisorias, y así la LOPEGCE ha concretado dos competencias con un claro matiz de poder, como son la designación del resto del equipo directivo y de los coordinadores de ciclo.

Las demás funciones son ya más bien aspectos burocráticos o de representación, como autorizar gastos y pagos, visar certificaciones o documentos oficiales, u ostentar la representación del centro. Finalmente, hay que destacar que tiene una función docente, importante para no perder contacto con la realidad escolar.

Cuadro 10: Competencias del Director (Regl. Org.⁸, art.31)

1.- De representación

- Ostentar oficialmente la representación del centro.

2.- Administrativas

- Autorizar gastos y ordenar pagos
- Visar las certificaciones y documentos oficiales

3.- Coordinación y ejecución

- Cumplir y hacer cumplir las leyes demás disposiciones.
- Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados
- Dirigir y coordinar todas las actividades del centro.
- Gestionar los medios materiales del centro.
- Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro y aplicar el régimen disciplinario de todo el personal adscrito al centro.
- Elaborar con el equipo directivo la propuesta del proyecto educativo y de la programación general anual y velar por su correcta

⁸ Desde este momento me referiré al Reglamento Orgánico de las Escuelas de Infantil y de los Colegios de Primaria (R.D. de 26 de enero de 1996, BOE 20-2-96) como **Reglamento orgánico** simplemente sin citar continuamente la referencia del BOE, con el fin de no ser reiterativo, ya que toda la legislación referida al gobierno de los centros se desarrolla en este Reglamento.

aplicación.

- Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de los órganos colegiados.
- Favorecer la convivencia en el centro e imponer las correcciones que correspondan.
- Fomentar y coordinar la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar.
- Favorecer la evaluación de todos los proyectos y actividades del centro y colaborar con la Administración educativa en las evaluaciones externas que periódicamente se lleven a cabo.

4.-Políticas

- Designar al Jefe de Estudios y al Secretario, así como proponer su cese.
- Designar a los coordinadores de ciclo y a los tutores.
- Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros de acuerdo con las disposiciones vigentes.

5.-Relación con el entorno

- Colaborar con los órganos de la Administración educativa en todo lo relativo al logro de los objetivos del centro.
- Mantener las relaciones administrativas con la Dirección Provincial y proporcionar la información que le sea requerida por las autoridades educativas.
- Facilitar la información sobre la vida del centro a los distintos sectores de la comunidad escolar.
- Elevar al Director Provincial la memoria anual sobre las actividades y situación general del centro.
- Promover e impulsar las relaciones del centro con las instituciones de su entorno y facilitar la adecuada coordinación con otros servicios educativos de la zona.

6.-Docentes

- Ejercer la docencia asignada en el centro

EL JEFE DE ESTUDIOS como "coordinador de la actividad educativa "

Si el Director debe asumir funciones de animador, impulsor y coordinador de la actividad global del centro, el Jefe de Estudios es el responsable de que la actividad propiamente académica funcione adecuadamente, coordinándola y motivando al profesorado para su realización.

Las **competencias** del Jefe de Estudios van en la línea de coordinar y velar que la actividad académica del centro se desarrolle lo mejor posible. Así, elaborará los horarios académicos; planificará y organizará las actividades de formación de profesores; coordinará las actividades académicas, de orientación y complementarias de maestros y alumnos; coordinará las tareas de los equipos de ciclo y la acción de los tutores; coordinará e impulsará la participación de los alumnos en el centro, velando por la ejecución de las actividades de carácter académico, de orientación y complementarias. También sustituirá al Director en caso de ausencia o enfermedad y ejercerá, por delegación del Director y bajo su autoridad, la jefatura del personal docente en todo lo relativo al régimen académico.

En cualquier caso, indicamos las **competencias** en el siguiente cuadro :

Cuadro 11: Competencias del Jefe de Estudios (Regl. Org. Art. 34)

1.-Planificación y organización

- Elaborar, en colaboración con los restantes órganos unipersonales, los horarios académicos de los alumnos y maestros de acuerdo con los criterios aprobados por el Claustro y con el horario general aprobado en la Programación General Anual y, además, velar por su ejecución.
- Planificar y organizar las actividades de formación de profesores

realizadas por el centro

- Participar en la elaboración de la propuesta del Proyecto Educativo y de la Programación General Anual, junto con el resto del equipo directivo.
- Organizar los actos académicos
- Organizar la atención y cuidado de los alumnos en los periodos de recreo y en otras actividades no lectivas.

2.- Coordinación

- Coordinar las actividades académicas, de orientación y complementarias de maestros y alumnos en relación con el proyecto Educativo de Centro, los Proyectos Curriculares de Etapa y la Programación General Anual y, además, velar por su ejecución.
- Coordinar las tareas de los equipos de ciclo.
- Coordinar y dirigir la acción de los tutores y, en su caso, del maestro orientador del centro, conforme al Plan de Acción Tutorial.
- Coordinar, con la colaboración del representante del Claustro en el Centro de Profesores, las actividades de perfeccionamiento del profesorado.
- Coordinar e impulsar la participación de los alumnos en el centro.

3.-Ejecución y control

- Velar por la ejecución de las actividades de carácter académico, de orientación y complementarias.
- Procurar que se cumplan los horarios académicos establecidos.
- Garantizar el procedimiento para imponer las correcciones que correspondan, de acuerdo con las disposiciones vigentes, los establecido en el Reglamento de Régimen Interior y los criterios fijados por el Consejo Escolar.

4.-Otras...

- Sustituir al Director en caso de ausencia o enfermedad
- Ejercer, por delegación del Director y bajo su autoridad, la jefatura del personal docente en todo lo relativo al régimen académico.

EL SECRETARIO como "gestor de la administración del centro"

Las funciones que el secretario debe llevar en un centro se reducen a las propiamente administrativas y burocráticas, pero que influyen asimismo de modo importante en la dinámica del centro.

Las competencias específicas que el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Primaria asigna al secretario siguen siendo claramente **burocráticas**, organizando el régimen administrativo del centro, colaborando en la gestión económica, ya que elabora el anteproyecto del presupuesto del centro y organizando el personal no docente.

Las competencias del Secretario se pueden sistematizar del modo siguiente:

Cuadro 12: Competencias del Secretario (Regl. Org. Art.35)

1.-Planificación

- Elaborar el anteproyecto del presupuesto del centro.
- Participar en la elaboración de la propuesta del Proyecto Educativo y de la Programación General Anual, junto con el resto del equipo directivo.

2.- Administrativo-burocráticas

- Ordenar del régimen administrativo del centro, conforme a las directrices del Director.
- Ordenar el régimen económico del centro, de conformidad con las instrucciones del Director, realizar la contabilidad y rendir cuentas ante las autoridades correspondientes.
- Expedir las certificaciones.
- Realizar el inventario general del centro y mantenerlo actualizado
- Custodiar los libros y archivos del centro.
- Custodiar y disponer la utilización de los medios audiovisuales y del

material didáctico

- Velar por el mantenimiento material del centro en todos sus aspectos, de acuerdo con las indicaciones del Director.
- Actuar como secretario de los órganos colegiados, levantando acta de las sesiones y dando fe de sus acuerdos, con el visto bueno del Director.

3.-Coordinación

- Ejercer, por delegación del Director y bajo su autoridad, la jefatura del personal de administración y servicios.

Aunque en la tesis me refiero a los centros de Infantil y Primaria, creo interesante hacer notar que en los centros de Secundaria la figura del Secretario va a ser sustituida por la del Administrador. La LOGSE indica que el Administrador, bajo la dependencia del Director del centro, asegurará la *gestión de los medios humanos y materiales* del mismo. Asimismo, *asumirá las competencias y el lugar del Secretario* del centro, incorporándose de pleno derecho a la Comisión Económica del Consejo Escolar. Con la figura del **administrador** se pretende descargar de las tareas más técnicas de gestión económica y administración al Director y a los otros órganos de gobierno para que puedan concentrar sus esfuerzos de modo preferente en los asuntos docentes. El administrador en principio debe proporcionar continuidad a la gestión administrativa y económica de los institutos al permanecer en su puesto con destino definitivo, aunque cambie el equipo directivo. Sin embargo, el Director seguirá siendo el máximo responsable de todos los asuntos del centro, ya que el administrador dependerá de él.

Los órganos colegiados: Consejo Escolar. Claustro.

Los órganos colegiados de gobierno de un centro público, establecidos anteriormente ya por la LODE y remarcados por la LOPEGCE, están constituidos por el Consejo Escolar y el Claustro de profesores (LODE, art. 36.b . LOPEGCE, art. 5.1). En el **Consejo**

Escolar confluyen todos los miembros que forman parte de la Comunidad escolar, ya que forman parte de él padres, profesores, alumnos, personal no docente y ayuntamiento, constituyendo el órgano clave de participación de un centro docente. El **Claustro** está integrado por todos los profesores del centro siendo el órgano propio de participación de ellos, asumiendo esencialmente las competencias académicas, ya que las "altas" decisiones se toman en el Consejo Escolar.

El CONSEJO ESCOLAR : el poder político del centro

“La participación de los padres de alumnos, maestros, personal de administración y servicios y ayuntamientos en el gobierno de los centros se efectuará a través del Consejo Escolar del centro” nos dice el art. 6 del Reglamento Orgánico de las Escuelas de Infantil y Colegios de Primaria. Se puede decir que es, junto con la idea de equipo directivo, la gran innovación que instauró en su momento la LODE en nuestro sistema actual de dirección.

Si el Consejo Escolar es el órgano participativo por excelencia, en el que se toman las principales decisiones de un centro, es lógico que en él estén representados todos los sectores de la Comunidad Escolar. De todos modos, se pueden distinguir dos clases de miembros en los nuevos centros de Infantil y Primaria :

- Miembros **natos**: aquellos que forman parte del Consejo por el cargo que tienen, y que por lo tanto no son elegibles. Concretamente son el :

- Director
- Jefe de Estudios
- Secretario
- Representante del Ayuntamiento

- Miembros **electivos**: aquellos que son elegidos cada dos años

como representantes de los distintos sectores de la Comunidad Escolar. Estos son los representantes de :

- Padres
- Maestros
- Personal de administración y servicios

Es interesante resaltar que *la participación de los alumnos con capacidad de decisión en el Consejo Escolar ha desaparecido en los nuevos centros de Primaria*, quedando la posibilidad de que participen con voz pero sin voto, estableciéndose las condiciones en los respectivos Proyectos Educativos de cada centro, según se especifica en el art. 8.siete del Reglamento Orgánico. Hay que recordar que en estos centros los alumnos están hasta los 12 años.

Sin embargo, *la presencia de los padres con derecho a voto ha aumentado*, ya que ocupan el puesto que en los centros de Primaria ocupaban los alumnos. Sin embargo, hay que reconocer que la **distribución del poder** dentro del Consejo ha quedado desequilibrada a favor del **estamento profesional** del centro.

Todos los centros no tienen la misma composición, ya que depende del número de unidades, aunque siempre deberá respetar lo señalado en el art. 10 de la LOPEGCE, que indica que este Consejo estará compuesto por los siguientes miembros:

- Director del centro, que será su presidente
- Jefe de Estudios
- Representante del Ayuntamiento
- Un número determinado de profesores elegidos por el Claustro, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo Escolar del centro.
- Un número determinado de padres y alumnos, elegidos respectivamente por y entre los mismos, que no podrá ser inferior a un tercio del total de componentes del

Consejo.

- Un representante del personal de administración y servicios.
- Secretario del centro, con voz, pero sin voto.

En el siguiente cuadro podemos observar la composición de cada centro, según sus características propias y según el nuevo Reglamento Orgánico :

Cuadro 13: Composición del Consejo Escolar (Regl. Org. Art. 8)

Nivel	Unidades	Dir.	J.E.	Sec.Conc	Maes.	Padr.	Al.	PND	Ap.	Tot.	
PRIMARIA	9 o más	1	1	1	1	5	5	-	1	-	15
PRIMARIA.	6 á 9	1	-	1	1	3	3	-	-	-	9
PRIMARIA	2 á 5	1	-	-	1	2	2	-	-	-	6
PRIMARIA	1 á 2	1	-	-	1		1	-	-	-	3

Dentro del propio Consejo Escolar debe funcionar una comisión **-Comisión de Convivencia-** que es realmente importante para el centro, ya que se debe dedicar a estar al tanto de la convivencia, en cuanto a la aplicación de las normas, informes sobre su situación o valoración de su desarrollo. Hay que recordar que el Consejo Escolar interviene en la sanción de las faltas graves o muy graves, previa instrucción del correspondiente expediente, y decide el tipo de sanción que se impone. En el desarrollo de la investigación observamos cómo en alguno de los colegios el tema de disciplina ha acaparado una parte muy importante de la actividad de este Consejo.

Por el Consejo Escolar pasan las principales decisiones que se tienen que tomar a lo largo del curso en un centro escolar. Así es el responsable de elegir o revocar al Director, que posteriormente será el responsable de coordinar y catalizar todos los acuerdos que se tomen, como ya hemos comentado anteriormente. Las directrices y

criterios para organizar las actividades complementarias, culturales y deportivas, así como las relaciones con otros centros son concretadas asimismo por este Consejo. También es el responsable de aprobar tres documentos fundamentales: la programación general, el reglamento de régimen interior y el presupuesto económico.

Una comisión del Consejo Escolar debe llevar a cabo todo el proceso de admisión de alumnos. Los conflictos graves de disciplina es otra de las competencias que ostenta el Consejo, sin olvidarnos de las funciones de supervisión y control, ya que evalúa la programación y actividades del centro, tanto administrativas como docentes.

En cualquier caso, aunque al Consejo le competen funciones de planificación, legislativas, decisorias y de control, se podrían resaltar como las más importantes de este Consejo las **normativas** y de **control**, así como la **elección y revocación** del Director, ya que aprobar la programación general, el reglamento de régimen interior y su presupuesto, a lo que se añade la supervisión de toda la actividad administrativa y docente, implica tomar aquellas macrodecisiones esenciales para el funcionamiento del centro.

Cuadro 14: Competencias del Consejo Escolar (Regl. Org. art.21)

1.- Políticas

- Elegir al Director
- Proponer la revocación del nombramiento del Director
- Decidir sobre la admisión de alumnos
- Resolver los conflictos graves de disciplina

2.- Planificación

- Establecer las directrices para la elaboración del Proyecto Educativo del centro.
- Establecer los criterios sobre la participación del centro en actividades culturales, educativas y asistenciales, con otros centros, entidades y organismos.

3.- Normativas

- Aprobar la programación general del centro, respetando en todo caso los aspectos docentes que competen al Claustro.
- Aprobar el Reglamento de Régimen Interior
- Aprobar el Proyecto Educativo de Centro.
- Aprobar el presupuesto del centro y su ejecución.
- Aprobar la programación general de las actividades escolares complementarias.

4.- Control

- Evaluar el Proyecto Educativo de Centro.
- Evaluar la programación general del centro.
- Evaluar la programación general de las actividades escolares complementarias.
- Analizar y evaluar la evolución del rendimiento escolar general del centro.
- Analizar y valorar los resultados de evaluación del centro, especialmente la eficacia en la gestión de los recursos, así como la aplicación de las normas de convivencia y elaborar un informe de la misma que se incluirá en la memoria anual.
- Analizar y valorar los resultados de la evaluación que del centro realice la Administración educativa.
- Informar la Memoria Anual sobre las actividades y situación general del centro.
- Conocer las relaciones del centro con las instituciones de su entorno.
- Vigilar las instalaciones y el equipo escolar, así como proponer su renovación

EL CLAUSTRO : Planificar y desarrollar el ámbito docente

El Claustro de profesores es el órgano propio de participación de éstos en el centro, como indica el art. 22 del Reglamento Orgánico de las Escuelas de Infantil y Colegios de Primaria, y está constituido

por todos los profesores del centro. La LODE dejó para este órgano un papel eminentemente técnico, relacionado con todo el ámbito académico y docente del centro. No le dio en teoría un papel en las grandes decisiones que se deben tomar en el centro, aunque en la práctica dispone de un poder político indirecto muy importante.

La actividad primordial que debe llevar a cabo el Claustro de profesores es planificar, coordinar y decidir sobre todos los aspectos docentes del centro. Como dice el art. 22.1 del Reglamento orgánico *“tiene la responsabilidad de planificar, coordinar, decidir e informar sobre todos los aspectos docentes del centro”*. Lo vemos en las competencias que se indican en el siguiente cuadro. Es curioso constatar que, en un principio, hasta algunas decisiones relacionadas con el ámbito académico, como el aprobar el Proyecto Curricular de Etapa, pertenecían al Consejo Escolar. Finalmente, con la LOPEGCE y los Reglamentos Orgánicos que la desarrollan, todas las decisiones relacionadas con aspectos curriculares han sido traspasadas al Claustro.

Se puede afirmar que el Claustro ha sido el órgano que más cambios ha tenido desde su configuración por la LODE en 1985 como un órgano en teoría sin apenas competencias hasta el actual diseñado por la LOPEGCE, que asume todas las competencias del ámbito académico que se pueden llevar a cabo en una escuela.

Cuadro 15: Competencias del Claustro (Regl. Org. art. 24)

1.- Planificación

- Establecer los criterios para la elaboración de los Proyectos Curriculares de Etapa.
- Elevar al Equipo Directivo propuestas para la elaboración del Proyecto Educativo de Centro y de la Programación General Anual.
- Elaborar el Plan de Formación del profesorado del centro.
- Coordinar las funciones referentes a la orientación, tutoría,

evaluación y recuperación de los alumnos.

- Participar en la planificación de la formación del profesorado del centro.

2.- Normativas

- Aprobar los Proyectos Curriculares de Etapa.
- Aprobar los aspectos docentes de la Programación General Anual del centro e informar ésta antes de su presentación al Consejo Escolar.
- Aprobar los criterios pedagógicos para la elaboración de los horarios de los alumnos.
- Aprobar la planificación general de las sesiones de evaluación.
- Aprobar los criterios para la elaboración de los horarios de los maestros.

3.- Control

- Evaluar los Proyectos Curriculares de Etapa y decidir sus posibles modificaciones
- Analizar y valorar trimestralmente la marcha general y la situación económica del centro.
- Analizar y evaluar los aspectos docentes del Proyecto Educativo y la Programación General Anual.
- Analizar y valorar la evolución del rendimiento escolar general del centro a través de los resultados de las evaluaciones.
- Analizar y valorar los resultados de la evaluación que del centro realice la Administración educativa o cualquier informe referente a la marcha del mismo.
- Conocer las candidaturas a la dirección y los programas presentados por los candidatos.
- Conocer las relaciones del centro con las instituciones del entorno.

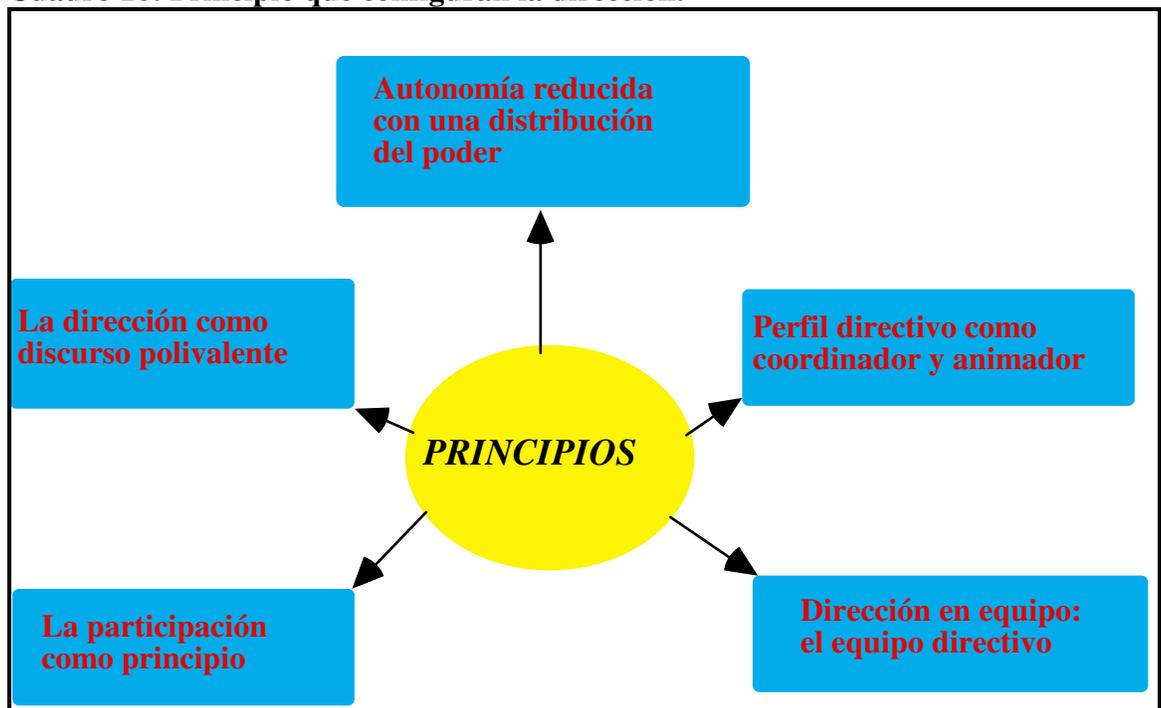
4.- Otras

- Elegir sus representantes en el Consejo Escolar del Centro y en el Centro de Profesores.

2) Principios que configuran la dirección

El modelo de dirección que configuró la LODE, expuesto anteriormente, se caracteriza esencialmente por ser muy participativo, modelar un perfil del directivo sobre todo como coordinador y animador, instaurar una dirección colegiada a través del equipo directivo, y actuar en el marco de una autonomía reducida con una distribución del poder entre los distintos elementos de la comunidad escolar. Pero vayamos analizando un poco más detenidamente cada una de estas características.

Cuadro 16: Principio que configuran la dirección.



La participación como principio

El modelo de dirección se configuran en torno al principio de **participación** que la LODE ha delimitado desde 1985, procurando que todos los miembros que forman la Comunidad Escolar tengan los

cauces apropiados para participar en los diferentes procesos que se llevan a cabo en un centro. La propia Constitución en su art. 27.7 plantea ya las bases de esta participación cuando dice que "*los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos*". Consagran una manera de entender la vida en nuestros centros. Se puede decir que existe un derecho constitucional para la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en los centros sostenidos con fondos públicos. En el preámbulo del título III de la LODE se dice que "*la opción por la participación contenida en la Constitución es una opción por un sistema educativo moderno, en el que una comunidad escolar activa y responsable es coprotagonista de su propia acción educativa*". Se podría afirmar que la participación es un valor en sí mismo, aunque es cierto también que en los últimos años en casi toda Europa se observa un cierto desinterés hacia la participación real, existe una cierta atonía participativa, una cierta resistencia a participar de las formas asociativas clásicas.

La LODE lo que hizo fue traspasar el modelo político de participación, el modelo parlamentario de la organización política a la escuela, estructurando un sistema de representación a través del Consejo Escolar de toda la comunidad escolar. La escuela se convierte en un espacio abierto en el que pueden participar todos los que componen la comunidad de ese centro educativo.

Una parte importante del poder que hasta esos momentos había tenido en exclusiva el profesorado pasa a formar parte del poder del Consejo Escolar, o, de otro modo, a la comunidad escolar. Dirigir un centro significa que hay que asumir que el poder no reside en el Director o en el profesorado, sino que está repartido, por lo menos teóricamente, entre los padres, profesores, alumnos y sociedad, en suma entre la comunidad escolar que compone cada centro. Un

ejemplo paradigmático lo tenemos en la elección del Director, que recae sobre el Consejo Escolar, quien va a tener el poder de decidir sobre quién va a recaer la responsabilidad de dirigir el centro.

Cuando se habla de participación, para algunos su significado puede ser muy amplio, ya que puede ir desde la mera colaboración hasta la codecisión. Por eso, cuando planteo aquí el término participación como un principio clave en este modelo de dirección, no me refiero a un modelo paternalista en el que "parece" que se participa, pero el poder sigue estando en las instancias superiores de la organización. Me refiero a una organización en la que el poder y la capacidad de decisión en aquellos aspectos más importantes está distribuido entre los distintos miembros de la comunidad que forma esa organización. Es lo que entiendo por participación, ya que la mera colaboración, el pedir opinión, el oír propuestas, etc., pero sin disponer del poder para decidir, siempre representa una falsa participación.

Regresión del modelo de participación

De todos modos, se puede decir que estamos asistiendo a una regresión del modelo casi asambleario de participación que se planteó en la LODE. Existe un trecho amplio en el discurso participativo desde las aportaciones de Gómez Llorente y la LODE por un lado, y las que la nueva Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes nos plantea. El equilibrio entre la distribución o la concentración del poder, entre un perfil del profesorado para acceder a la dirección y la necesidad de formación, entre la autonomía del centro y el control de la Administración, entre la colegialidad en la toma de decisiones y la jerarquía piramidal, son aspectos que actualmente forman parte del discurso de la dirección.

Cuadro 17: Tensiones en el desarrollo de la participación

Distribución del poder	st	Concentración del poder
Perfil de profesor	st	Necesidad de formación
Autonomía del centro	st	Control de la Administración
Colegialidad	st	Jerarquía piramidal

La introducción de una ideología de mercado en un mundo cada vez más permeable y global, entre otras cuestiones, promueve el ahorro del dinero público, potencia la privatización, desarrolla la competitividad, ve como imprescindible el control y la evaluación de la calidad, en suma está influyendo de forma determinante en el modo de estructurar la organización y la dirección en los centros educativos. Como nos dice Manuel Alvarez, *“el intercambio y la permeabilidad cultural están generando de forma tímida una tendencia hacia un estilo de centro y dirección convergentes que podrían expresarse bajo las siguientes características: un Director claramente profesional, seleccionado por la Administración regional o local con la intervención de los Consejos Escolares, para dirigir un centro que progresivamente va adquiriendo una mayor autonomía con respecto a la Administración central.... Un Director de carácter pedagógico que sea capaz de combinar la administración del centro con las tareas más específicas de dirigir, asesorar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje”* (Alvarez,1996,9).

Así, la LOPEGCE introduce cambios que van en esa línea, como exigir un perfil previo a los aspirantes a Directores, darles mayores incentivos económicos, evaluarlos periódicamente según unos criterios de calidad al uso y otorgarles mayor capacidad de decisión.

Esta regresión de la participación la podemos observar también

la evolución de la participación de los padres en las elecciones a Consejos Escolares desde 1986 a 1994. La participación de profesores y alumnos, aunque desciende un poco, se mantiene dentro de unos niveles similares, pero la participación de los padres baja ostensiblemente, como se aprecia en el cuadro 17. Una de las actividades esenciales que deberían reflejar la salud de este sistema debería ser el compromiso de los padres en la elección de sus representantes, que después van a tomar las principales decisiones del centro, guardando las similitudes con la vida política. El 18'6% y el 31'19% que participan en las últimas elecciones nos demuestra que "algo" no va bien en el sistema, ya que una de las variables más importantes que subyace en este modelo participativo, como es la implicación de los padres, no se lleva a cabo adecuadamente.

Cuadro⁹ 18: Evolución de la participación en las elecciones a Consejos Escolares en los centros de EGB del MEC.

	1986	1988	1990	1992	1994
Padres	44,3%	31,3%	23,5%	18,6%	31'19%
Profesores	98%	91,1%	94,9%	85,4%	87'16%
Alumnos	81,6%	91%	86,3%	80,3%	- ¹⁰

Dirección en equipo: el equipo directivo

En consonancia con el principio de participación, nuestro modelo de dirección instauró lo que ha sido, en mi opinión, su gran novedad y aportación, o sea el equipo directivo. Cuando se gestó la LODE estaban en ebullición todas aquellas intenciones de luchar por una escuela democrática y participativa, después de tantos años de lucha política. Una de sus concreciones fue la dirección colegiada a

⁹ Fuente: Consejo Escolar de Estado. Madrid. MEC.

¹⁰ En este curso ya no hay elección de alumnos al Consejo Escolar, en cuanto no forman parte de él como grupo de decisión.

través de un equipo de trabajo que se distribuyera las funciones de dirigir en el centro. En aquellos momentos todo lo que sonaba a concentración el poder en una persona se veía como una regresión al modelo anterior, en el que el Director constituía un cuerpo diferente.

Así, se constituyó un equipo de dirección, compuesto por el Director, Jefe de Estudios y secretario. El Director era la cabeza visible y máximo responsable del equipo, con la función esencial de coordinar y animar toda la vida del centro. El Jefe de Estudios se centraba en todas las cuestiones académicas, coordinando al profesorado y procurando que los objetivos curriculares se cumplan. El secretario queda reducido al ámbito administrativo y burocrático, pero sigue cumpliendo una función complementaria muy importante en el equipo.

Pero lo verdaderamente importante es la idea de equipo. Cuando hay que llevar propuestas al Claustro o al consejo, es el equipo el que las lleva, no el Director o Jefe de Estudios por su cuenta. Son propuestas, decisiones que se comparten. Para el profesorado, aunque el Director sigue siendo la figura de referencia, cualquier decisión, opinión o propuesta la identifican con todo el equipo, no con uno de ellos.

De todos modos, también hay que decir que, aunque formen un equipo de trabajo para dirigir el centro, a la figura del Director se le sigue asignando la última responsabilidad de todo lo que sucede en el centro. Dicho de otro modo, el Director tiene un complemento económico mucho mayor que el secretario o Jefe de Estudios, así como se le exige mayor responsabilidad en todo por parte de los órganos correspondientes de la administración educativa. Esta diferenciación entre los tres miembros del equipo directivo se va haciendo cada vez más patente en las distintas disposiciones que se van implantando. El ejemplo más claro lo tenemos en la figura del

Administrador en los centros, que va a sustituir al secretario y va a ser un cargo profesional, no elegible. El equipo directivo quedará constituido en aquellos centros que cuenten con un Administrador por el Director y Jefe de Estudios solamente, que, asimismo, serán los únicos cargos elegibles.

Por lo tanto, se puede observar cómo la idea inicial configurada en la LODE va siendo matizada por la ideología de mercado señalada antes. Aunque el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Primaria especifica unas funciones concretas para el equipo directivo (art.19.3), destacando esta idea, la realidad, como he indicado, nos demuestra que se va disolviendo poco a poco.

Perfil directivo como coordinador y animador

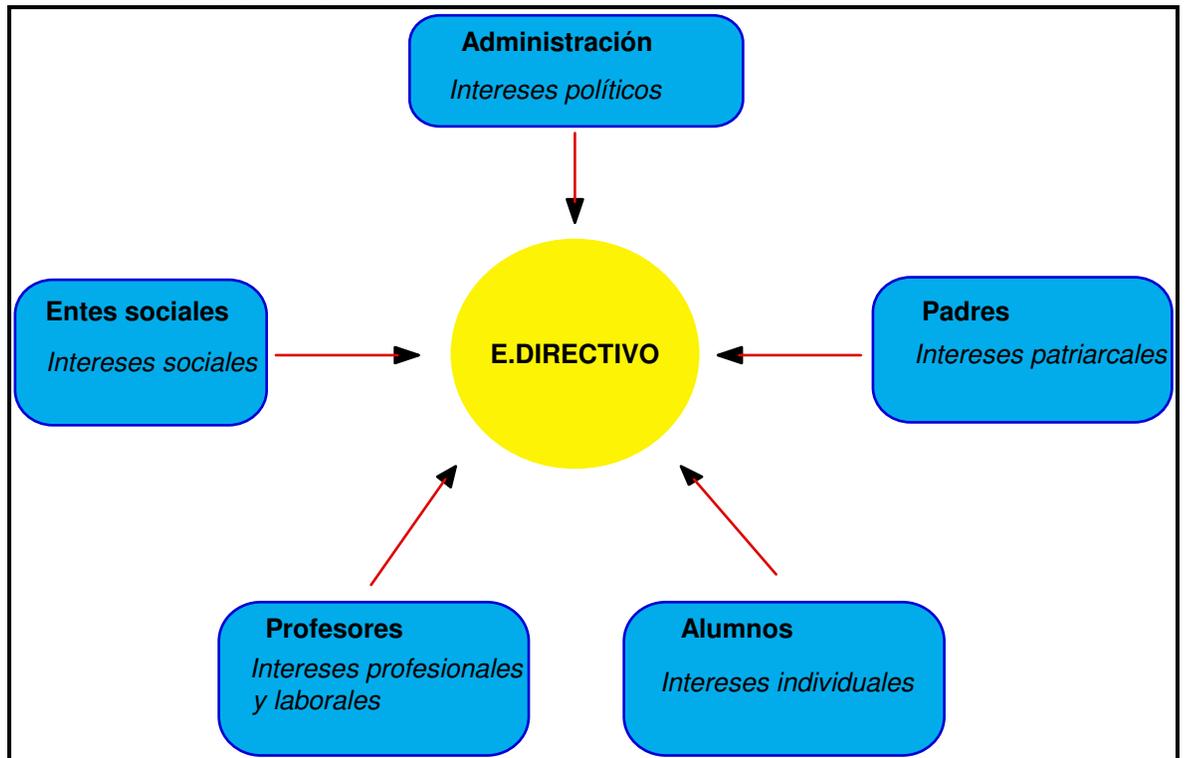
En la misma línea del discurso que estoy manteniendo, no se puede entender otro perfil del directivo que no sea el de **orientador**, **coordinador**, **animador** y de **representación**. Ningún miembro del equipo directivo dispone de un poder ilimitado, ninguno puede por sí mismo tomar las decisiones más importantes del centro, como aprobar el Proyecto Curricular, el Proyecto Educativo, o decisiones disciplinarias graves. El perfil que concretó la LODE para los tres miembros del equipo directivo descansa más en un animador de la vida del centro, en aquella persona que está al tanto de todo y procura que se hagan todas las cosas.

Para algunos (Gómez Dacal, García Hoz, Pedro Municio, etc.) esta manera de entender el modelo de dirección produce un espacio vacío en el ámbito de toma de decisiones y en el control del centro, que no está en consonancia con el modelo político que prevalece en el mundo occidental. Yo estoy de acuerdo con los que piensan, como Alvarez, que *"no existe mayor legitimidad de la autoridad institucional que aquella que confieren los que eligen al líder que*

ellos desean" (Alvarez, M. ,1995). Pienso que no existe ese vacío de poder, sino que está distribuido entre los miembros de la Comunidad Escolar.

Este dilema representa la confrontación entre los partidarios de los modelos técnicos de las escuelas eficaces y los que piensan que a la escuela no se puede extrapolar la ideología tecnocrática. *"La extrapolación, sin más, de esa ideología al ámbito escolar puede producir un doble empobrecimiento. El que supone que los centros escolares sean una mera escenificación formal de estilos, decisiones y criterios ajenos, en nombre de una hipotética eficacia universal. También, y es más grave, el que implica que los docentes de a pie vivan obsesionados por cumplir normas, rellenar formularios y pensar de acuerdo con la normativa oficial. Es decir, que dediquen la mayor parte de su tiempo a atender las imposiciones de la gerencia y se distancien, cada día más y más, del único sujeto realmente central: el alumnado"* (Cuadernos de Pedagogía, 1986, 3)

Por lo tanto, contamos con un Director político, no técnico-profesional. Como tal, debe responder a las expectativas y necesidades de los miembros de la comunidad escolar. Debe llevar a cabo las directrices de la Administración. Tiene que recoger las expectativas, necesidades y decisiones que el profesorado tenga en cada momento. Debe estar al tanto de las expectativas de los padres y tiene que mantener unas relaciones adecuadas con los entes sociales del entorno. **Es el blanco del cruce de intereses políticos, sociales, patriarcales, profesionales, laborales e individuales que se producen diariamente en una escuela.**

Cuadro 19: El E.D. blanco del cruce de intereses en un centro

Consecuentemente, el equipo directivo está siempre en *la cuerda floja*, contando con mas o menos apoyos en cada momento y con mas o menos capacidad para actuar en el escenario en el que está. De este modo, **el conflicto es inherente a este modelo de dirección, algo saludable y deseable**, y que será siempre muestra de que esa organización dispone de buena salud. Otra cuestión será cómo el directivo *maneja* los conflictos, si los evita, reprime o reconduce.

De todos modos, también hay que decir que en estos momentos con la LOPEGCE se está produciendo un cambio de rumbo y un acercamiento hacia un Director más profesional, más técnico. La profesionalización de la función directiva se va viendo más cerca cada día, con una mayor autoridad institucional, más incentivos, mayor estabilidad y la necesidad del perfil previo.

Autonomía reducida con una distribución del poder

El cuarto principio que podría caracterizar este modelo de dirección sería el **marco de poder y de decisión** en el que tiene que actuar el equipo directivo. De otro modo, me refiero a la autonomía con la que cuenta un centro para tomar sus propias decisiones tanto en el ámbito organizativo y económico como en el curricular.

Las disposiciones legislativas actuales permiten en teoría un marco de autonomía, que a primera vista parece amplio y extenso. Así, la LOPEGCE concreta lo que podría ser un marco muy amplio para la autonomía de los centros, cuando dice que "*los centros dispondrán de autonomía para definir el **modelo de gestión organizativa y pedagógica** que deberá concretarse, en cada caso, mediante los correspondientes **proyectos educativos, curriculares y, en su caso, normas de funcionamiento***" (art.5).

Sin embargo, las posibilidades reales de elaborar **modelos organizativos** diferentes en centros públicos son muy escasas, porque el proyecto educativo debe tener en cuenta y recoger toda la legislación que las Administraciones han dictado con anterioridad. Si vemos el apartado anterior, podemos observar que el margen de maniobra que queda a los centros es muy escaso, ya que la Administración educativa ha concretado los órganos de gobierno, sus funciones, su actuación, etc.. . Podemos observar con cierta sorpresa que hasta estructura el régimen de funcionamiento del Consejo Escolar (art.19 Reglamento Orgánico) hasta límites insospechados.

En el **ámbito curricular** la escuela pública dispone de mayor campo de actuación al elaborar su proyecto curricular, aunque siempre debe tener en cuenta aquellas enseñanzas consideradas mínimas, que son de obligado cumplimiento. Digamos que lo que hace el centro es contextualizar y desarrollar esas enseñanzas

mínimas, así como realizar aquellas adaptaciones o diversificaciones curriculares que se consideren necesarias para el alumnado del centro.

Hasta en la propia metodología que se ha de plantear en los proyectos curriculares ha entrado la intervención legislativa, ya que plantea una metodología activa para todos los niveles (LOGSE, art. 2.3.h), en educación infantil se inclina por una metodología basada en las experiencias, las actividades y el juego (LOGSE, art.9.5), y en educación primaria pretende una enseñanza individualizada, planteando una evaluación continua y global (LOGSE, art. 15.1).

Existe otro ámbito de gran importancia como es el **económico** para valorar la autonomía con la que cuenta un centro. Hasta estos momentos no ha pasado de meras intenciones. La LOGSE ya señalaba que *"los centros públicos dispondrán de autonomía en su gestión económica en los términos establecidos por las leyes"* (art. 58.2). La LOPEGCE vuelve a repetir la misma frase (art.7.1), completándola un poco más, ya que añade que *"las Administraciones educativas podrán delegar en los órganos de gobierno de los centros la adquisición de bienes, contratación de obras, servicios y suministros, con los límites que en la normativa correspondiente se establezca"* (art.7.2). Esta misma ley abre la puerta a algo que, según como se desarrolle, puede aumentar la autonomía y, por tanto, la capacidad de poder en el centro. Me refiero a la posibilidad de obtener ingresos por la utilización de sus instalaciones y recursos, *"las Administraciones educativas podrán regular, dentro de los límites que en la normativa correspondiente se haya establecido, el procedimiento que permita a los centros públicos obtener recursos complementarios, previa aprobación del Consejo Escolar"* (art. 7.3).

Para poder valorar la autonomía económica que sugiere esta legislación hay que esperar a observar si se queda en meras

intenciones o realmente se legisla un marco amplio en el que los centros puedan actuar con cierta libertad.

Así pues, la realidad en la que actúa el equipo directivo es está marcada por una contradicción entre las intenciones legislativas por un lado y la práctica legislativa por otro. Como afirma R. Rey "*nuestro modelo educativo comienza con intenciones sajonas y acaba siendo francés*".(Rey y Santamaría, 1992, 105). Por un lado, la Administración plantea un principio de autonomía, y, por otro, regula constantemente en aras de un control que no desea que se le vaya de las manos. La proliferación de normas y reglamentos no solamente ha constreñido la autonomía de los centros, sino que también ha creado a veces una cierta confusión al entrar en colisión distintas normas sobre un mismo ámbito.

El modelo de dirección se debe contextualizar en este marco, en el que el centro, por lo menos hasta estos momentos, no dispone del poder de generar recursos propios, gestionar de modo flexible su propio presupuesto, o intervenir en la selección de personal. Asimismo, el modelo organizativo le viene totalmente impuesto, aunque si dispone de una cierta autonomía para contextualizar el curriculum.

Esto, queramos o no, representa la gran contradicción de este modelo, en cuanto, por un lado, se oferta una distribución del poder y una participación de los distintos sectores y, por otro, se constriñe su autonomía, reduciendo las posibilidades propias de decidir en muchos aspectos, que vienen regulados totalmente desde la administración. Esta contradicción nos lleva al último principio, en cuanto la dirección como discurso polivalente.

La dirección como discurso polivalente

El modelo de dirección-LODE, como comentaba antes, dispone de un discurso polivalente. Propone una amplia participación y limita la autonomía para llevarla a cabo. Por un lado, posibilita que la comunidad de un centro educativo disponga de un poder compartido para decidir, pero, por otro, no permite salirse del marco que el poder político plantea. La administración hiperregula el funcionamiento de los centros hasta límites insospechados.

Asimismo, la Administración tiene muy claro que los Directores constituyen una extensión de su poder en las escuelas, que son sus representantes. Sin embargo, el profesorado también asume que el Director es elegido por ellos, junto con los padres y personal no docente, y que, por lo tanto, deben ser sus representantes ante cualquier problema. Es una realidad que dimana del sistema de elección del Director y constituye otra contradicción de este modelo, otra muestra de este doble discurso que se ha generado. Este rol dual que debe asumir el Director, como representante al mismo tiempo de la administración y de la comunidad escolar que lo ha elegido, ha constituido, además, uno de los problemas más importantes con que se han encontrado los directivos¹¹. Con la LOPEGCE se especifica claramente (art.21.d) que el Director debe colaborar con los órganos de la Administración educativa en todo lo relativo al logro de los objetivos educativos del centro, pretendiendo cerrar esta contradicción, lo que, en mi opinión, no hace sino sacarla a la luz, ya

¹¹ Para una mejor comprensión de esta contradicción se puede consultar : BERNAL, J. L. y JIMENEZ, J. (1992): *El equipo directivo en los centros públicos no universitarios. Dualidad de su situación como representante al mismo tiempo de la Administración educativa y de la comunidad escolar e interacciones que se establecen en el centro como consecuencia de esa dualidad*. Memoria de Investigación. Madrid. CIDE.

¹²Podemos encontrar en el artículo de G. Troman “*No entry signs: educational change and some problems encountered in negotiating entry to educational settings*” (G. Troman, 1996) una interesante descripción de los problemas que un investigador se puede encontrar en el acceso a los diferentes campos de investigación.

que el profesorado sigue asumiendo que el equipo directivo debe ser su representante ante la Administración.

En cierto modo, este modo de entender la dirección se comprende si nos ponemos en el lugar del partido socialista allá por el año 1985. Por un lado debía responder a la demanda de participación, debía garantizar un desarrollo de la democracia, recién estrenada después de tantos años. Pero, por otro, no podía permitir que la educación se le fuera de las manos. Esto le llevó a un excesivo celo en la regulación de normas y reglamentos con el fin no solo de salvaguardar las libertades y derechos de los ciudadanos, sino también de asegurar que ciertos valores e ideas se transmitían en el aprendizaje de cada día en las escuelas.

II.3.- MODELO PARTICIPATIVO VERSUS MODELO NEOLIBERAL O DE MERCADO

He realizado un breve recorrido por distintos modelos de dirección en aquellos países que componen el mismo ámbito de influencia económico-política que España y un extenso recorrido por el modelo español. En una primera impresión, se aprecia que el **sistema de acceso** al cargo no es uniforme, aunque predomina el sistema de ser elegidos o nombrados por las autoridades administrativas, ya sean locales o estatales. En países como **U.S.A., Gran Bretaña** o **Suecia** el Director se nombra por las autoridades locales o se elige por las mismas autoridades locales y los padres, siempre a partir de un perfil profesional previo. En otros países como **Francia**, es el poder central el que nombra al Director, partiendo de unas oposiciones. Solamente en **España y Portugal**, al Director se le elige con los votos de padres, profesores y otros componentes de la comunidad escolar.

En cuanto a la **formación** inicial y permanente de los Directores, nos encontramos con sistemas muy diversos. **Francia** es

el país que dispone de un sistema más completo y extenso, con una formación inicial de seis meses en una empresa privada, ocho semanas en centros de enseñanza y una formación teórica sobre temas jurídicos, administrativos, pedagógicos, financieros, etc... Países como **Inglaterra** disponen de sistemas de formación diversos con cursos de formación general o periodos sabáticos de tres semanas a seis meses. En **Suecia** no es obligatoria una formación inicial, aunque se considera como mérito preferente, y posteriormente disponen de una formación obligatoria en el cargo y otra durante tres años de profundización. Otros como **Portugal** no tienen prevista institucionalmente una formación inicial de los Directores. En cualquier caso, en todos los países existe una oferta de formación voluntaria por parte de las Universidades o distintos organismos de Educación.

Alrededor de la tercera variable, la **función directiva**, las diferencias entre los diferentes sistemas de dirección son escasas. Prácticamente existen dos modelos, uno en el que los directivos no disponen de todo el "poder" que se genera en el centro, tanto profesores como padres tienen mucho que decir, como en España y Portugal; y otro, en el que los Directores disponen de un poder casi total sobre todo lo que se hace en el centro, y en el que se englobaría, con matices diferentes, a los demás países. En cierto modo, es la consecuencia del modelo de selección de los Directores.

Debo decir también que la figura del **equipo directivo** solamente se considera en el sistema español. Aún cuando existen SubDirectores o Jefes de Estudio en bastantes sistemas, éstos siempre son cargos subordinados al Director y con una connotación de "personas al servicio de", no de "equipo".

Ya sea un sistema centralizado o descentralizado, **la diversidad de "roles"** que debe asumir un Director, su **ambigüedad**

y el **conflicto** que llevan inherentes esos roles, constituyen problemas comunes a todos los países. Como indica Michele Sellier (Sellier, M., 1992), refiriéndose a los Directores de la Comunidad Europea, los distintos roles que debe asumir -administrativo, pedagógico, responsable de las relaciones públicas, de gestión, como jefe, líder o manager- le llevan a un conflicto de intereses y de relaciones. Así, por ejemplo, deben aparecer como representantes de las Administraciones Educativas correspondientes, pero, a la vez, trabajan con un colectivo con el que se tienen que identificar, y que, en muchas ocasiones, está en lucha frontal con la Administración. Los alumnos deben ser su referencia última, no olvidemos que el objetivo de un centro educativo en teoría es educar alumnos, pero, al mismo tiempo, deben saber mantener un clima de disciplina que la sociedad le demanda, y cada vez con más insistencia. Tienen que ser capaces de responder a las necesidades específicas de su centro y de la comunidad que se integra en él, pero, por otra parte, sus decisiones están matizadas casi siempre de un tinte político, ya que deben tener en cuenta y agradar a las autoridades locales, de quienes dependen para su nominación o continuación en el cargo.

Si, por un lado, el rol que desempeña el directivo produce problemas semejantes en la realidad de cada día en todos los países, por otro, se puede realizar una distinción clara entre los diversos modelos de dirección. Unos modelos exigen un **Director que esencialmente sea un empresario, un manager que dirija** el centro hacia aquellos objetivos que la sociedad o las autoridades locales planten, en el marco de la competitividad más o menos salvaje que pueda existir. Ese Director podrá utilizar técnicas más o menos participativas, podrá compartir las decisiones, pero el poder lo tiene él solo. Se le pide que dirija el centro, disponiendo de todo el poder y responsabilidad. Se le demanda unos resultados determinados, que el Director deberá procurar conseguirlos. Es el modelo que caracteriza a la mayoría de los países.

Otros modelos reclaman **un Director que esencialmente lidere el grupo** que trabaja en el centro para lograr los objetivos previstos. En este caso, el Director no dispone de todo el poder, que debe compartirlo con la comunidad escolar, a través de diferentes órganos, principalmente el Consejo Escolar. Sus armas van a ser la motivación, el consenso, el convencer, etc., que, como podemos pensar fácilmente, difieren de las técnicas que se pueden utilizar en los modelos anteriores. Este modelo solamente se ha llevado en algún grado en Suecia, y con todas las consecuencias en España y Portugal.

En todo caso, se aprecia una cierta **contradicción** en la estructuración actual de los modelos de dirección y sus perspectivas de futuro. En la mayoría de los países se va hacia un modelo en el que el Director sea esencialmente un "manager", con bastante poder y no menos responsabilidad. Pero, por otra parte, hasta en los países que disponen de un modelo más autoritario o menos participativo, se está de acuerdo en que es necesaria la participación e implicación del profesorado, padres y alumnos en el centro, para lograr un mejor funcionamiento y mayores garantías de éxito. *"Los Directores que están contentos y que prosperan, a pesar de las muchas exigencias, a veces contradictorias, son los que saben garantizar la participación activa del personal desarrollando el incentivo y el apoyo de los profesores y del personal no docente, igual que de los alumnos y de sus padres."* (Andreasson, Y., 1992, 92.). Son dos actuaciones que se repelen entre sí, un modelo autoritario es casi imposible que promueva una verdadera participación, y una implicación en el centro debe ir enmarcada en un sistema participativo.

Por otra parte, no podemos negar que, estemos de acuerdo o no, el marco económico y cultural en el que nos movemos viene fuertemente marcado por un sistema neoliberal cada vez más global. Este modelo, coherentemente, demanda en el ámbito educativo una figura, como es la de Director de centros, que los dirija, gestione y

organice en un marco en el que la competitividad, la autonomía y los resultados sean las variables esenciales, dejando de lado otros aspectos como participación o implicación de la comunidad escolar en el centro. Estamos hablando, por lo tanto, de un centro en el que el poder reside esencialmente en el Director, que decide cómo manejarlo o distribuirlo, en función de las necesidades o contexto de su centro. Este modelo choca totalmente con un modelo participativo, como el que se está llevando a cabo en estos momentos en España, y, por otra parte, también se contradice con los discursos de participación e implicación de padres y profesores en ciertos aspectos de la gestión del centro, que surgen del mismo modelo.

Pienso que la realidad es así, la contradicción existe y va a determinar el marco de los modelos que se vayan estructurando en los diferentes países. De todos modos, la importancia de los directivos y de la dirección en los centros para un sistema educativo está fuera de toda duda. Así, En el IV simposium de Villemomble dedicado a la "Dirección y Gestión de centros escolares de Secundaria en los países de la Comunidad Europea" celebrado en 1991 ya se destacó la importancia de la función de la dirección y gestión en un centro como elemento central en la evolución de los sistemas educativos. Asimismo, se insistió en que uno de los retos de esta década en Europa va a ser la reforma y actualización de la función de dirección y gestión en los centros, ya que los distintos modelos existentes encuentran muchos problemas en su desarrollo.

Para terminar este apartado no puedo dejar de mencionar unas palabras de S. Ball (1994) en la ponencia presentada en el VI Congreso de la F.E.A.E. (Zaragoza), con las que me identifico totalmente y que configuran la tendencia hacia donde deberían ir los modelos de dirección en un futuro. *“En cierto sentido, quizás deberíamos empezar a ver las escuelas como **comunidades dialógicas**, es decir, seres humanos individuales que participen y que*

*se reconozcan mutuamente. Esto se conseguiría por las prácticas cotidianas del diálogo, de la conversación, de los discursos prácticos, de la emisión de juicios. Estos son, para mí, los elementos claves de esa comunidad dialógica. El objetivo será saber en qué se pueden convertir las personas y los procesos de llegar a ser, de devenir, al no ser unas estructuras finales planificadas de antemano. La participación en este caso será un fin en sí mismo. Esto ocasionará inevitablemente dos consecuencias, por un lado la **incertidumbre** y por otro el **riesgo**, tanto para los individuos como para las propias comunidades. Personalmente, pienso que las escuelas se van a lanzar en nuestro mundo postmoderno cada vez más en este enfoque, por lo que deberán adoptar las cualidades esenciales de la incertidumbre y del riesgo” (Ball, S., 1994).*

II.4.- INVESTIGACIONES MAS RELEVANTES.

Podría hacer un recorrido por aquellas investigaciones que tienen relación con la figura del Director y la dirección en España y en otros países de nuestro ámbito de influencia, pero he decidido indicar solamente aquellas realizadas en España y que tengan una relevancia contrastada. La razón estriba en que los modelos son muy diferentes. Aquellas investigaciones realizadas, por ejemplo, en Inglaterra, EE.UU. o Francia, se enmarcan en un modelo de dirección autoritario, con una figura solamente, el Director, que dispone de todo el poder y la responsabilidad, sin compartirlo con nadie. No se trata solamente de marcos políticos y sociales distintos, sino sobre todo de realidades muy diferentes. Es cierto que los problemas son parecidos, no hay que olvidar que estamos hablando de centros educativos, en los que siempre hay profesores, padres y alumnos, y en los que se trata de "educar", aunque haya diferentes y contradictorios enfoques en el término "educar". Pero, la contextualización y el modo cómo se concretan estos problemas es muy diferente. La manera de controlarlos y los medios para

afrontarlos son muy distintos.

Así pues, me voy a referir a aquellas investigaciones que entiendo han aportado algo a este campo y que se han realizado en el marco de la dirección-LODE, o sea ya con el modelo de dirección actual. Consecuentemente con mis planteamientos debo indicar solamente aquellas investigaciones que se han llevado a cabo desde 1985, año en el que se aprobó la LODE. Indico aquellos que me han parecido más interesantes y que aportan algo al ámbito de la dirección en nuestro país.

Al mismo tiempo que se aprobó la LODE, **Cristina Alonso y Marina Tomás** (1990, 53-56) iniciaron en Cataluña una investigación desde **1.986 hasta 1.990 sobre la figura del Jefe de Estudios**, y ya nos adelantaron cuestiones que después iban a tener bastante relevancia. Así, me refiero al grado de satisfacción del Jefe de Estudios con su situación particular, que desde luego no era muy alta, demandando más recursos, tiempo, soporte administrativo, asesoramiento y mayor retribución económica.

En **1988 Gairín, Rincón y Romeu** (1991, 76-80) desarrollaron una investigación sobre los **directivos de enseñanza secundaria** en el ámbito de Cataluña, a partir de ochenta y nueve cuestionarios sobre aquellos aspectos más importantes que afectan a los equipos directivos de Enseñanza Secundaria del área metropolitana de Barcelona. Entre otros datos, concluyeron que el 43% de los directivos no están satisfechos de su trabajo, el 89,7% considera que es necesaria una formación permanente en su cargo, el 38,2% piensa que las funciones y competencias que tienen asignadas no son suficientes, así como que lo que les aporta el cargo no tiene suficiente peso sobre todo en el nivel de realización personal y poder institucional. Se trata de una de las primeras investigaciones después de la implantación de la LODE, en la que ya surgen las dos

cuestiones clave que van a surgir en casi todas, como son la necesidad de una mayor formación de los directivos y la percepción por su parte de que el poder de que disponen no es suficiente o adecuado.

En un momento en el que se cuestionaba si el perfil del directivo-LODE era adecuado para dirigir los centros, un equipo coordinado por **Manuel Alvarez** (Alvarez, 1990,) **llevó a cabo en 1989** un estudio sobre el **perfil y funciones del equipo directivo**, subvencionado por el MEC a través de la Fundación Nuestra Escuela, en el que podemos destacar como una de las ideas más interesantes la que nos indica sobre el grado de satisfacción del directivo en su cargo. Así, solamente un 3% indicaba que era gratificante, un 24% lo veía relativamente gratificante, nada menos que un 53% lo apreciaba como relativamente frustrante y un 12% como frustrante. Realmente son datos alarmantes. Se trata de un estudio muy interesante y muy completo acerca del perfil del directivo en nuestro sistema educativo, comparándolo también con perfiles de directivos de otros países. Fue el embrión de bastantes estudios presentados más tarde en el campo de la dirección escolar.

Desde una perspectiva mas administrativa, durante el curso **1990-91 la Inspección Técnica de Educación de la Comunidad Autónoma Vasca** (Inspección Técnica de Educación de la Comunidad Autónoma Vasca, 1991) llevó a cabo una investigación en la que analizaba la función directiva de los centros escolares, en relación con la planificación de su propio trabajo, la evaluación interna del centro, la planificación de su funcionamiento, las medidas de régimen interno, los elementos administrativos y de gestión, el funcionamiento de los diferentes órganos colegiados, y el funcionamiento del centro y el clima escolar. Asimismo, se recogió la opinión de los cargos directivos sobre aspectos relacionados con la profesión y ejercicio de la misma. Podemos destacar algunas de las

propuestas de carácter global que se hicieron en la línea de mantener el marco legal de la LODE, pero añadiendo algunos matices, como profesionalizar la figura del Director exigiéndole una preparación para el cargo y cualidades concretas para ello, prolongar el periodo de mandato, facilitar la posibilidad de presentarse como candidato en centros distintos del propio, o encontrar soluciones a las principales dificultades de tipo administrativo y funcional que encuentran los Directores en su trabajo diario. De todos modos modos, los datos aportados por esta investigación me merecen cierto recelo, en cuanto me parece que cualquier estudio llevado a cabo por la propia inspección en los centros que supervisa tienen un punto de partida falseado. Las opiniones que puedan recoger presumo que pueden ser parciales o no recoger la realidad. Además, su objetivo no es el mismo que el de un investigador no implicado en las relaciones de poder que se producen en el campo de investigación.

Si queremos llegar a investigaciones en las que las entrevistas abiertas sean el elemento esencial del proceso, tenemos que ir a la que **José Luis Bernal** y **Jesús Jimenez** (1992) llevaron a cabo desde 1989 a 1992, analizando **la dualidad de la función directiva del equipo directivo-LODE**. Esta investigación, subvencionada por el CIDE, aporta nuevos datos sobre toda esta problemática, en cierto modo ratificando bastantes resultados ya señalados en otras investigaciones. Entre sus conclusiones puedo destacar las siguientes: más de la mitad de los directivos escolares se consideran representantes al mismo tiempo de la comunidad escolar y de la administración educativa, siendo muy poco considerable la proporción que se considera primordialmente representantes de la administración en su centro; Los directivos piensan que las decisiones tienen que tomarlas ellos mismos en función de la complejidad de cada problema, sin seguir siempre los preceptos emanados de la administración cuando exista oposición de la comunidad escolar a los mismos; Todos los sectores de la comunidad

escolar, incluidos los directivos, opinan que la administración no apoya la labor de los equipos directivos y le reprochan falta de información, sobre todo respecto a la nueva ordenación del sistema educativo; Más de la mitad de los directivos están de acuerdo con el sistema de acceso a cargos unipersonales de gobierno que establece la LODE y rechazan la creación de un cuerpo diferenciado del resto de los docentes. Se trata de una investigación que me acercó a toda esta problemática y sirvió en parte de punto de partida y motivación para el desarrollo de esta tesis.

Una investigación que puede completar los datos anteriores es la realizada por Joan **Teixidó (1996)** que analiza la percepción de los Directores en su relación con los representantes de la Administración educativa. El sentimiento de ser una persona "*utilizada y abandonada*" subyace en los Directores como una de las variables más importantes a considerar.

Otras dos investigaciones realizadas últimamente también han tenido en cuenta el modelo de entrevista para acercarse a la realidad, aunque, a mi modo de ver, desde unos planteamientos claramente cuantitativos. Así, **Gimeno Sacristán (1995)** ha coordinado una investigación en la que ha analizado esencialmente las tareas en la dirección de centros. Su estrategia fundamental han sido unos cuestionarios contestados por 414 Directores del territorio MEC y la Comunidad Valenciana, completado por una reunión de un día con un grupo de ocho Directores en lo que se denomina "grupo de discusión", estrategia que pienso puede servir como mucho para comprobar algún dato o aclarar alguna cuestión. La complejidad de la función directiva, con la consiguiente necesidad de una clarificación de sus funciones significan las aportaciones fundamentales de esta investigación, que, a mi modo de ver, no hace más que ratificar conclusiones ya admitidas y aceptadas anteriormente. No me puedo resistir a criticar los planteamientos teóricos de esta publicación, en

cuanto no hace referencia a ninguna publicación o estudio realizada en nuestro país. Todas las referencias son de estudios y libros extranjeros, que, como es lógico, se refieren a realidades distintas de las que vivimos en nuestro sistema educativo. Estar explicando las variables y los problemas que caracterizan nuestro modelo, citando continuamente autores y publicaciones de otros países, me parece algo totalmente contradictorio. Siendo coherente con mis planteamientos, ésta ha sido la causa de que cite investigaciones y estudios alrededor de nuestro sistema educativo.

Por otra parte, en el marco de un proyecto internacional "The effectiveness of schooling and of educational resource management" y desde el enfoque de las escuelas eficaces, que lógicamente condiciona la investigación, **Inmaculada Egido** y otros (1995) analizaron, entre otras cuestiones, la problemática de los órganos unipersonales. Como en la investigación anterior, se realizaron distintas entrevistas, pero desde cuestionarios ya muy específicos y con la estancia de dos días del equipo investigador en los centros, lo que me parece totalmente insuficiente. Por estas razones califico a estas dos investigaciones como cuantitativas, aunque intenten dar un matiz cualitativo. Este estudio tampoco aporta en el campo de los equipos directivos nada nuevo, sino que ratifica igualmente lo que ya sabíamos, como la falta de atractivo del cargo, de una formación específica o de colaboración por la comunidad escolar. Tal vez sea interesante destacar como una variable importante la constatación de que la satisfacción de los directivos va unida a las relaciones personales con el resto de la comunidad, en cuanto es una de las conclusiones que claramente surgen en la tesis.

Otra investigación con planteamientos metodológicos cuantitativos que se mueve en el mismo enfoque de las escuelas eficaces es la de **Gómez Dacal** (1992), que puede ser un ejemplo claro de aquellas que proponen volver al sistema anterior. **Gómez**

Dacal justifica la necesidad de acrecentar el grado de profesionalización de los Directores escolares en vista a una mayor eficacia del sistema. La investigación se basa en una muestra de 228 Directores y profesores de siete provincias, que participan del curso de formación de Directores que organiza el Ministerio de Educación y Ciencia. Su intención es claramente proponer Directores profesionales más en la línea de volver a los anteriores cuerpos de Directores que de mejorar el modelo actual.

Entre aquellos que proponen mejorar o cambiar el modelo actual, pero proponiendo un Director más profesional, no volviendo hacia el modelo anterior, puedo destacar a **Manuel Alvarez** (1995). Manuel Alvarez ha analizado el perfil del Director en el sistema educativo español, estudiando la influencia del modo de acceso y el modelo organizativo en el estilo de la dirección. Así, en sus conclusiones define el concepto de Director profesional relacionándolo con cuatro variables: el modo de acceso, las relaciones de dependencia del modelo organizativo, el tipo de liderazgo que llevan implícitas y el tiempo que se le concede para el desarrollo del proyecto. Considero muy interesante su propuesta de que cualquier alternativa sobre nuestro modelo de dirección en estos momentos debería descansar en cuatro principios: el de descentralización, de eficacia y control de los resultados, de participación, y de autonomía y libertad en el ejercicio profesional. En la misma línea, **Guillermo Gil** (1990) y otros de la Universidad Complutense de Madrid, que han llevado a cabo en **1.990 un informe sobre los equipos directivos en España**. Es un documento muy interesante que se realizó en el marco de una investigación más global -"La profesionalización de la dirección escolar en Europa"- desarrollada por el Center for educational research (S.C.O.) de la Universidad de Amsterdam en Julio de 1.990.

La escasa implicación de la comunidad escolar en el centro,

las dificultades de llevar a cabo un liderazgo adecuado por los directivos, y la crisis de identidad de los Directores son factores también que han surgido en tres investigaciones, unidas por una visión bastante pesimista de la situación actual. Así, **Lorenzo Delgado** (1994) nos aporta el resultado de una investigación llevada a cabo durante su participación como formador de directivos con dos grupos de profesionales en ejercicio en la Comunidad Andaluza. A partir de una metodología que el propio autor cataloga como de "investigación-acción", analiza el liderazgo de los directivos en los centros escolares. Encuentra como conclusiones, entre otras, que no existe una motivación personal entre el profesorado para decidirse a presentarse al cargo, la gran dificultad del desempeño del cargo, y, como consecuencia, la visión pesimista de que es casi imposible generar un liderazgo instructivo que gestione un proyecto educativo coherente. Aunque no es una investigación exclusivamente alrededor de los equipos directivos o de la dirección de los centros, **Fernández Enguita** (1993), trabajando en nueve centros, tanto públicos como privados de EGB y Medias, y utilizando prioritariamente las entrevistas, las discusiones de grupo y el análisis de actas, analiza la escasa implicación de la comunidad escolar en el centro, las tensiones entre los padres y los profesores y directivos, la autonomía de que dispone la escuela, o el conflicto que surge cuando nos planteamos qué hace la escuela. Finalmente, **Jaume Bosch y Manuela Rubio** (1994) llevaron a cabo durante los cursos 1992-93 y 1993-94 una investigación basada esencialmente en una serie de entrevistas a cargos directivos en el área de Barcelona, el Prat del Llobregat y L'Hospitalet de Llobregat. *"La idea inicial fue la de conseguir una recopilación de fichas que posibilitara la reflexión y el estudio, basado en el día a día de todo aquello que se vive en las escuelas, expuesto por sus propios intérpretes, convertidos, inicialmente en actores y posteriormente, en usuarios y copartícipes de experiencias, quizás similares, a menudo opuestas"* (Bosch, J. y

Rubio, M., 1994, 13) Han observado cansancio, impotencia, soledad en la figura del Director, indicando que es un cargo que lleva implícito una cierta crisis de identidad. Asimismo, es muy interesante el análisis que realizan de las tareas que llevan a cabo los miembros del equipo directivo, diferenciándolas según sea Director, Jefe de Estudios o Secretario.

Considero interesante por su metodología, ya que se acerca más a los planteamientos que propongo en esta tesis, destacar el trabajo de **Purificación Fuente** (Lázaro y Fuente, 1995) que pretendió realizar un análisis descriptivo de la acción directiva, sin perder de vista el contexto en el que se lleva a cabo como es el centro educativo. Para ello tuvo que utilizar el diseño de caso único y sus conclusiones se acercan bastante a las que propongo en esta tesis. Destaco entre ellas cuando nos dice que no puede hablarse de un estilo de dirección único, pero sí de las relaciones personales en la forma de dirigir. Es una de las conclusiones más importantes que apporto también en mi trabajo.

En relación con la formación de directivos se pueden destacar dos investigaciones llevadas a cabo en los últimos años y que detectan sus necesidades de formación. Me refiero a la que ha dirigido **J. Gairín** (1995) y a la tesis doctoral de **M. Armas** (1995). Ambas investigaciones están realizadas combinando metodologías cuantitativas y cualitativas y llegan a conclusiones bastante similares, aunque el trabajo de M. Armas se circunscribe a la Comunidad de Galicia. Se pueden destacar como una aportación interesante las 27 propuestas que realiza el equipo que dirigió J. Gairín (1995, 651-661) una vez valorada toda la información recogida en la investigación, y que se refieren al sentido de la formación, a la detección de sus necesidades, al modelo y diseño, a su organización, así como al análisis de nuevas perspectivas.

Dos equipos de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona y del ICE de la Universidad de Deusto, dirigidos por **Joaquín Gairín y Aurelio Villa** (1996) están llevando a cabo otra investigación en torno a seis ámbitos, de los que uno de ellos se refiere al funcionamiento y funciones del equipo directivo. La metodología se basa esencialmente en la aplicación de dos cuestionarios, uno general y otro específico, que contestan como equipo directivo e individualmente cada uno, así como va dirigida a centros públicos y privados. La falta de tiempo, la necesidad de ser accesibles en su comportamiento, la insuficiente formación, la provisionalidad de los equipos directivos, son, entre otras conclusiones, algunas de las que nos proporciona este estudio. Sigo pensando que siguen siendo investigaciones que no analizan el **por qué** de las distintas situaciones, opiniones o percepciones. Entrevistas ya más o menos cerradas con unos cuestionarios preestablecidos, sin estar en ese centro durante más tiempo analizando y observando muchas otras variables que son las que realmente nos van a clarificar lo que vamos a encontrar, nos llevarán a averiguar unos datos, cuyo análisis va estar desprovisto del contexto en el que se modelan y se crean. Por lo tanto, sigo pensando que no es el modo más adecuado de acercarnos a comprender esa realidad. **La podemos analizar, pero no comprender.**

Hemos podido comprobar cómo la mayor parte de las investigaciones llevadas a cabo en este campo se basan en planteamientos metodológicos cuantitativos, si exceptuamos alguna como la de Purificación Fuente, lo que pienso da más valor a esta tesis, desarrollada sobre un modelo cualitativo. La razón de estos planteamientos los podemos encontrar en que es mucho más fácil hacer un cuestionario, validarlo, pasarlo y realizar el correspondiente tratamiento estadístico, que tratar de vivir en la realidad que se va a estudiar. Después de realizar esta tesis me reafirmo totalmente en que aquel investigador que desee realmente conocer **qué pasa en la**

escuela, por qué actúan así, el por qué de los conflictos, en suma, **comprender y no solamente analizar**, no tiene otra posibilidad que asumir planteamientos cualitativos. Y cuando digo planteamientos cualitativos, no me refiero a tres entrevistas cerradas o una discusión de grupo para demostrar que se utilizan estrategias cualitativas, sino que **se trata de asumir los planteamientos epistemológicos y metodológicos en su globalidad coherentemente.**

CAPÍTULO III

PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

CONTEXTO, METODOLOGÍA Y
ANÁLISIS DE DATOS

La dirección de un centro se lleva a cabo en un **contexto determinado tanto temporal como físico**, en un marco jurídico y político concreto, así como con una historia propia que a lo largo de una serie de años se ha ido creando, que el propio centro sustenta y de la que no se puede sustraer. Esto caracteriza a estas organizaciones como complejas, diferentes y poco estables, así como origina escenarios únicos y diferentes.

De ahí que me haya inclinado por un *paradigma interpretativo*, en el que la metodología se basa fundamentalmente en tres actuaciones: **la observación participante, la entrevista no directiva y el estudio de documentos**. No se puede abstraer lo que piensan miembros de una comunidad escolar o lo que sucede en un centro del propio centro y su contexto temporal y físico. Cada escenario provoca problemas distintos en situaciones parecidas.

En este capítulo desarrollo todo el proceso de la investigación, que descansa esencialmente en tres ejes: **las entrevistas, la observación participante y el análisis de actas**, elementos básicos en cualquier investigación de ésta índole. Comienzo explicando el contexto en el que se lleva a cabo, o sea describiendo los cuatro centros de Primaria que constituyen el escenario de la investigación. Posteriormente, planteo las bases metodológicas, o sea justifico las tres fases del proceso: el acceso al escenario, el sistema de recogida de datos y su interpretación, haciendo hincapié en los criterios de credibilidad y transferabilidad. Finalmente, llevo a cabo el análisis de todos los datos recogidos con las entrevistas, la observación participante (sala de profesores y situaciones relevantes) y el análisis de las actas.

III.1.- CONTEXTO Y MUESTRA

La población que va a ser objeto de este trabajo de investigación va a ser esencialmente los miembros de Equipos Directivos de los centros docentes públicos no universitarios. De todos modos, entiendo que el resto de la comunidad escolar tiene mucho que decir en este tema, por lo que tanto profesores como padres forman parte del grupo humano con el que trabajo en esta investigación. Hay que tener en cuenta que el equipo directivo trabaja en un centro con padres, alumnos, profesores y personal no docente. No podemos aislarnos de esa realidad. Los comportamientos y actuaciones del equipo directivo siempre estarán contextualizados en y por el ambiente en el que trabaja.

Coherentemente con lo señalado en el marco conceptual, cuando he explicado el muestreo teórico, el propio desarrollo de la investigación me iba aportando y demandando dónde y con quien tenía que trabajar. Así, después de iniciar la investigación trabajando con centros de Primaria y Secundaria me di cuenta de que iba a ser muy complicado tratar ambos niveles al mismo tiempo porque son centros totalmente diferentes. El sistema de dirección es el mismo para ambos, pero el contexto en el se mueven es muy diferente, de tal modo que iba percibiendo que tenía que hacer dos tesis, una para los centros de Primaria y otra para los de Secundaria. Los padres, los alumnos, los propios profesores se implican y perciben la realidad de modo diferente en ambos contextos. Ante esta realidad decidí consecuentemente trabajar solamente con los centros de Primaria. De ahí que haya elegido cuatro centros de Primaria de Zaragoza de distintas características, en los que **el número de unidades, su propia historia, la mayor o menor estabilidad del profesorado, el sistema de elección del equipo directivo -designado o elegido- así como su experiencia en el cargo, si han recibido algún tipo de formación**

para el cargo, entre otros aspectos, constituyen aspectos que los definen como distintos.

En tres de los cuatro centros participan personas de ambos sexos, aunque en uno los tres miembros del equipo son hombres. En un centro el Director ha sido designado por la Administración ante la ausencia de candidatas. Mientras uno de ellos es realmente nuevo, solamente lleva 5 años de existencia, otro tiene 7 años, 14 años ilustran la historia del tercero y ya más de 20 años caracterizan al cuarto. Mientras que uno de ellos no ha dispuesto nunca de un programa de innovación, otro está inmerso desde el principio en la punta de la innovación. Dos de ellos tienen una población escolar que proviene de la marginación, en mayor o menor grado. En uno de ellos casi asciende al 40% de toda la población. En suma, se apreciará con claridad cuando caractericemos a los cuatro centros que nos aportan una muestra muy interesante de la realidad escolar que nos podemos encontrar en los centros públicos de Primaria en un ambiente urbano.

Siguiendo el mismo razonamiento, he desechado los centros privados, aunque sean concertados, ya que aquí ya el sistema de dirección es bastante diferente, los grupos de poder y la autoridad se haya distribuida de otro modo, y sería asimismo otra tesis.

Dado que salen a la luz conductas y valoraciones de grupos y personas, ya que he analizado actas de Consejos Escolares y Claustros, he observado dinámicas de comportamiento en distintas situaciones y he entrevistado a distintos miembros de cada comunidad escolar, he decidido denominar a cada centro de modo diferente a su nombre oficial para evitar suspicacias y ciertas reticencias que pudieran surgir.

Con el fin de conocer suficientemente cada una de estas escuelas, indico las características esenciales que les definen.

A) Aragón

Construido en 1987, es un colegio que actualmente tiene 16 unidades de Primaria y EGB, y 7 de Educación Infantil. Las unidades de Educación Infantil en principio eran cuatro, pero las necesidades de la zona obligaron al Ministerio a crear tres más. Es un dato que nos muestra una realidad curiosa, ya que las unidades de EGB no aumentan y las de Infantil sí. La causa radica en que la Educación Infantil es gratuita en la enseñanza pública y en la enseñanza privada los padres deben pagar. Esto hace que algunos padres lleven a sus hijos en este nivel a la enseñanza pública y, después, los cambien en primer curso de Primaria a un colegio concertado. Asimismo, dispone de 28 profesores y atiende a 540 alumnos.

Se encuentra **situado** en la margen izquierda del Ebro, al norte de Zaragoza, en un polígono denominado "Santiago". Es un polígono que ha tenido en los últimos años un crecimiento desmesurado, desequilibrándose las necesidades de la población y los servicios sociales y educativos a los que tienen acceso.

Recoge a una **población** predominantemente obrera. En un reciente estudio llevado a cabo por el colegio se detectó que nada menos que un 34% son obreros sin cualificar y un 28% cualificados. Existe un colectivo mínimo de alumnos de otras etnias, predominantemente gitana. Hay también un grupo de alumnos que provienen de unas viviendas sociales cercanas al centro, con una población esencialmente marginal. En cualquier caso, se podría afirmar que es un colegio que recoge predominantemente un alumnado de clase media-baja, con un porcentaje mínimo de población marginal o de otras etnias.

En un principio es una escuela que disponía de **espacios** relativamente adecuados. Así, disponía de laboratorio, aula taller, espacio para comedor y las correspondientes tutorías. Las necesidades de escolarización pudieron con estos espacios y se habilitaron aulas a

costa del aula taller y del laboratorio. Además, no dispone ni de gimnasio ni de sala de usos múltiples. Esto hace que las posibilidades de realizar una serie de actividades quede limitada. Tampoco he detectado mayores problemas en el profesorado por estas limitaciones.

Es un colegio en el que se está terminando de elaborar el **Proyecto Educativo**. Podemos destacar como ideas clave de su borrador : *"Nuestro centro educativo será ante todo humanizador. se caracterizará por un estilo de trabajo en el que se de mayor importancia a la formación de sus alumnos como personas íntegras, sin dejar de lado los contenidos instructivos, los cuales complementarán los anterior. Pretendemos fomentar a nuestro alumnos prioritariamente valores morales y cívicos, el respeto a sí mismos y a los demás, y los aspectos educativos relativos a su edad y desarrollo físico. Tenemos intención de que los alumnos tomen conciencia de las agresiones que nuestra sociedad hace al medio ambiente y a ella misma, y que, por ello, sean respetuosos, amantes de la paz y defensores del entorno natural en el que vivimos."* (Proyecto Educativo del Centro)

Es un centro que no participa especialmente en **programas de innovación**. Eso sí, el cumplimiento del deber de cada día es algo sagrado, pero ir un poco más allá, introducir reformas o innovaciones no ha sido una característica que defina a esta escuela.

La **participación en la toma de decisiones**, en la política del centro, se lleva a cabo a través de los órganos de participación y gestión que plantean la LODE y la LOGSE. Explico suficientemente estos órganos en otro apartado de la tesis, por lo que no insisto en su descripción. El Consejo Escolar se reúne una vez cada trimestre, teniendo una cierta importancia su comisión de disciplina que se reúnen todos los jueves para valorar lo que ha ocurrido durante esa semana. El Claustro lo suele hacer mensualmente. Los Equipos de

Ciclo se reúnen cada quince días y la Comisión de Coordinación Pedagógica una vez al mes. Los restantes órganos ya planifican las reuniones según sus propias necesidades.

Tiene un **equipo directivo** elegido por el Consejo Escolar, y que ya va por su segundo mandato, o sea que ha sido reelegido, lo que nos indica una cierta estabilidad en su funcionamiento y una confianza del profesorado en el equipo que dirige el centro. Es más, he detectado que la confianza va más allá, ya que delegan muchas actividades o decisiones en el equipo directivo, lo que origina algunas veces poca participación o implicación del profesorado en el funcionamiento del centro.

Si el equipo directivo es estable lo mismo podemos decir del profesorado en estos momentos. Como el centro es relativamente nuevo hubo tres años con continuos cambios de profesorado, hasta que fueron optando a las plazas profesores definitivos, con lo que en los tres últimos años la estabilidad ya es un hecho.

Es un colegio que desarrolla, con la colaboración de los padres, algunas **actividades extraescolares**, desde natación hasta patinaje. Lo que no abundan son las salidas del profesorado fuera del colegio con los alumnos. Cumplen con su actividad profesional, pero en el colegio. La extensión de la escuela hacia el exterior no es una idea muy compartida por el profesorado.

B) Zauma

Este colegio comienza sus actividades en 1986, definiéndolo como muy complejo por su ajetreada historia. Se encuentra **situado** en la margen izquierda del Ebro en el entorno del polígono "Rey Fernando". Es un polígono que también ha tenido en los últimos años un crecimiento desmesurado de población, desequilibrándose sus necesidades y los servicios sociales y educativos a los que tienen

acceso.

Trabajan en esta escuela nada menos que 50 profesores y 798 alumnos, de los que 40 son de integración. Está pensado para dos vías, pero hay hasta cuatro en algunos cursos, debido a las necesidades de escolarización de la zona. Este centro ha pasado por unas **circunstancias difíciles**. En el curso 87-88 se pasaron tres unidades al colegio Alborada; del 88 al 91 seis unidades de séptimo y octavo se trasladaron al Mixto 18; en el 91-92 tres unidades aún seguían en el Mixto 15 y otras tres se movieron al Mixto 18; en el curso 91-92 nos encontramos con nueve unidades de Infantil adscritas al colegio Zauma y una de Primaria y seis de EGB al Instituto cercano; finalmente, en el 93-94 aún hay una unidad de Infantil y cinco de quinto a octavo en dicho Instituto. Por lo tanto, en seis años han tenido alumnos y, por lo tanto, profesores desplazados por diversos colegios de la zona.

Esto ha originado que un colegio que al principio funcionaba con mucha ilusión por parte del profesorado ha pasado a ser un colegio en que éste está totalmente quemado y sin ninguna ilusión por hacer cosas. Existe un sentimiento generalizado en el profesorado de que la administración los ha casi despreciado. Si a esta situación le unimos la existencia de un equipo directivo nombrado contra su voluntad, podemos encontrar una realidad compleja, apasionante y muy difícil, que condiciona totalmente el funcionamiento del centro.

La **población** de su entorno es muy heterogénea, ya que nos encontramos con población de clase media, media-baja y marginal. Esto hace que el alumnado refleje esa heterogeneidad, aunque predominantemente recoge la población obrera y marginal de la zona. Se puede afirmar que el 20% del alumnado del colegio es población marginal. Existen también alumnos de diferentes etnias, árabes, negros, orientales, hispanoamericanos y, lo que es más usual, gitanos, ya que existe un asentamiento cercano solamente de familias gitanas.

Aunque el grado de integración es importante, se detectan claramente problemas de disciplina, de absentismo escolar, de violencia física y verbal y de desinterés familiar por la escuela.

Los **recursos y espacios**, al ser un centro nuevo, se puede decir que son adecuados, ya que dispone de laboratorio, aula taller, comedor, biblioteca y un aula pequeña de usos múltiples que se utiliza para actividades de informática y audiovisuales para los alumnos de séptimo y octavo. Asimismo, los recursos en cada espacio son abundantes.

En estos momentos se está realizando el **Proyecto Educativo**, en cuyos objetivos destacan esencialmente la convivencia en el centro, la participación de los distintos colectivos y el desarrollo de la personalidad del alumno.

La **participación en la toma de decisiones** se lleva a cabo a través de los órganos de participación y gestión que plantean la LODE y la LOGSE. El Consejo Escolar y el Claustro se suelen reunir una vez cada trimestre. En el funcionamiento del centro dan mucha importancia a los Equipos de Ciclo, ya que al ser el centro tan grande los han considerado como la vía más adecuada de participación.

El **equipo directivo** ha sido nombrado directamente por la Administración estos dos últimos años, contra la voluntad declarada de aquellos profesores que han sido designados. Es esta una circunstancia muy importante, que, como se puede apreciar a lo largo de esta investigación, influye de modo determinante en el funcionamiento del centro.

Debido a que es un centro nuevo el profesorado en los últimos años ha cambiado bastante. De todos modos, y a pesar de la situación poco satisfactoria en la que se encuentra el profesorado, en los últimos años no ha habido muchos cambios debido sobre todo a las

dificultades para moverse que hay en los actuales concursos de traslados.

Es un colegio que, a pesar de todas estas circunstancias, desarrolla, con la colaboración de los padres, bastantes **actividades extraescolares** y numerosas salidas del centro con los alumnos. La implicación de la APA en el colegio es bastante intensa, lo que hace que este tipo de actividades se vea incrementado considerablemente. La apertura del centro al entorno se puede considerar como activa y dinámica.

C) Picarral

El colegio público Picarral es una escuela ya con quince años de existencia, así como con una experiencia de innovación y reforma muy importante. Fue creado hace 13 años y actualmente está constituido por 16 unidades de Primaria, 5 de educación Infantil. Así, dispone de 21 maestros tutores, 2 especialistas en inglés, 2 en educación física, un maestro de música y tres de educación especial. Atiende a 480 alumnos, aunque en estos momentos está en proceso de cambio por la implantación de la reforma.

Se encuentra **situado** en el extremo noreste del populoso barrio del ACTUR y cerca del antiguo barrio del Picarral. Recoge a una **población** predominantemente obrera y que proviene de un polígono relativamente nuevo, con una población de media de edad no muy alta.

Los **alumnos** que asisten al colegio son todos de su entorno, siendo el nivel cultural de los padres bastante bajo. En un estudio reciente llevado a cabo por el colegio se detectó que la media de ingresos por familia ascendía a 75.000 pts. mensuales, lo que nos indica los problemas económicos que acompañan a esta población con todas las consecuencias de índole social. Existe ya una cierta diversidad étnica en la composición de la población, que se va

reflejando también en el colegio, que, asimismo, recoge un cierto volumen de población de etnia gitana.

Dispone de importantes **recursos** y medios para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, tiene un taller de cocina, laboratorio, sala para proyecciones, biblioteca, sala de usos múltiples, tutorías, aula de psicomotricidad, un huerto. Cada uno de estos espacios está bastante bien dotado de materiales y medios. Asimismo, dispone de comedor.

Es un colegio que ya dispone de Proyecto Educativo, cuyos **principios** básicos se resumen en los siguientes :

- Desarrollar un sistema participativo en la toma de decisiones.
- Cuidar las relaciones interpersonales de todos los miembros de la comunidad escolar con voluntad compensadora.
- Integrar las diferentes culturas y elementos diferenciadores.
- Sensibilizar hacia la problemática ambiental más próxima.
- Potenciar los hábitos de lectura y escritura.
- Desarrollar programas de educación para la salud y el consumidor.
- Lograr la colaboración de los padres en la educación.
- Desarrollar una formación de los padres y del profesorado.

Está inmerso en numerosos **programas de innovación**, como el "Proyecto Atenea", "Formación para la salud", "Formación medioambiental", "Proyecto de formación en el centro", etc.. . Además, se puede destacar que fue uno de los pocos centros que experimentó la reforma en esta ciudad. También cuenta con el programa de

integración desde su inicio. Por lo tanto, dispone de una experiencia importante en distintos programas de innovación, que ha caracterizado de alguna manera a este centro.

Aunque han ido viniendo profesores nuevos al centro cada año, un grupo numeroso de profesores sobre los que ha recaído las diversas responsabilidades del centro ha mantenido cierta estabilidad en el funcionamiento.

La **participación en la toma de decisiones** en la política del centro se lleva a cabo a través de los órganos de participación y gestión institucionalmente establecidos para los colegios públicos. El Consejo Escolar se suele reunir unas ocho veces por curso escolar. El Claustro tiene una reunión mensual de unas dos horas de duración. Tanto los Equipos de Ciclo como la Comisión de Coordinación Pedagógica se reúnen una vez a la semana. Los restantes órganos planifican su funcionamiento según sus propias necesidades.

Tiene un **equipo directivo** elegido por el Consejo Escolar y que ya ha sido reelegido, lo que nos indica una cierta estabilidad en su funcionamiento y una aceptación de este equipo por el Claustro. Se puede destacar, a pesar de todo, que en la última reelección se plantearon dos candidaturas, lo que originó que el grupo que "perdió" adoptara una postura de oposición y obstrucción en el funcionamiento del centro, de la que este equipo directivo se queja amargamente en las entrevistas realizadas.

Es un colegio que desarrolla, con la colaboración de los padres, bastantes **actividades extraescolares**, desde una escuela deportiva hasta ping-pong o una ludoteca. También las salidas de los distintos profesores con sus alumnos fuera del colegio son abundantes. Por ejemplo, es tradicional la salida cada año a la granja-escuela o a un aula de la naturaleza. Esto nos indica que mantiene una "dinámica de funcionamiento" abierta y una saludable "interacción con el entorno".

D) Centro

El colegio Centro ya es una escuela con una extensa historia, en cuanto que tiene más de 30 años de existencia. Por él ya han pasado muchas generaciones de maestros y alumnos. Además, es un macrocentro, en cuanto es uno de los colegios públicos más grandes de Zaragoza, ya que tiene nada menos que 47 profesores y 800 alumnos.

Se encuentra **situado** también en la margen izquierda del Ebro en un barrio que ha tenido hasta ahora un marcado carácter rural, por la población que ha ido a vivir en él y por las deficientes comunicaciones que ha tenido con la ciudad. En estos momentos, por la expansión de la ciudad, es algo que va cambiando paulatinamente, ya que cada vez hay mejores comunicaciones y se van asentando diversas urbanizaciones.

Este barrio tiene una **población** constituida mayoritariamente por familias que en los años 60 emigraron del campo a la ciudad en busca de trabajo en el sector industria y mejores condiciones de vida. Actualmente, se está notando un incremento de población emigrante de otros países, como Portugal o diversos países africanos. Es una población aún predominantemente joven, alrededor del 30% está en edad escolar.

Se puede considerar una población eminentemente obrera, de clase media-baja en cuanto a ingresos familiares. Prácticamente la mayoría de ellos trabajan en los polígonos industriales cercanos. En un estudio llevado a cabo por el propio colegio se detectó que la mayoría disponía de estudios primarios solamente, completos o incompletos, (46%) y que solamente el 0'5% poseía estudios universitarios.

Aunque es una escuela ya con muchos años de existencia, dispone de **espacios** relativamente adecuados. Así, tiene biblioteca, laboratorio, videoteca, sala de psicomotricidad y ludoteca, todo ello dotado de medios suficientes.

No está implicado en numerosos programas de innovación, pero dispone de algunos de ellos, como el de experimentación de la reforma y el Mercurio.

En el **Proyecto Educativo** puedo destacar las siguientes ideas clave :

- "- El centro reconoce como normas fundamentales de actuación el respeto y la tolerancia entre los diversos sectores y miembros de la comunidad educativa, independientemente de su raza, religión o cultura.*
- El centro, en su calidad de colegio de integración, promoverá una enseñanza personalizada, atendiendo y favoreciendo el desarrollo individual de los alumnos.*
- El centro establecerá y potenciará como base metodológica fundamental el trabajo en equipo del profesorado.*
- El centro favorecerá la coeducación evitando las alusiones, comentarios o situaciones que puedan suponer discriminación entre varios sexos.*
- El centro propugna una metodología activa en la formación del alumno." (Proyecto Educativo del Centro)*

La **participación en la toma de decisiones** se lleva a cabo a través de los órganos de participación y gestión que plantean la LODE y la LOGSE. El Consejo Escolar se reúne una vez cada trimestre, normalmente en sus últimos días. El Claustro lo suele hacer también trimestralmente, ya que se considera muy numeroso para poder ser un órgano habitual de participación. Este centro prefiere en su dinámica de funcionamiento que sean los Equipos de Ciclo y la Comisión de Coordinación Pedagógica las vías esenciales de participación, aunque las decisiones después haya que tomarlas en el Claustro.

Tiene un **equipo directivo** elegido por el Consejo Escolar y que ya ha sido reelegido una vez. Por lo tanto, se aprecia una cierta estabilidad en el funcionamiento del centro, con un equipo de dirección estable y mayormente aceptado por la comunidad escolar. Tal vez esa aceptación conlleva que se deleguen demasiadas actividades y ciertas decisiones en el equipo directivo.

Como es un centro ya con muchos años de existencia, y a pesar de ser un macrocentro, la estabilidad del profesorado es un hecho. Se mantienen los mismos profesores año a año con mínimos cambios.

Los padres participan activamente en el desarrollo de las **actividades extraescolares** que el centro lleva a cabo. Danza, gimnasia rítmica, karate, deportes, etc.. son actividades de las que los padres se responsabilizan exclusivamente. Las salidas del profesorado con los alumnos también son abundantes y se han convertido en una costumbre ya aceptada por la comunidad escolar.

III.2.- METODOLOGÍA

Antes de entrar en el análisis de los datos obtenidos, es necesario concretar las fases que he seguido en la investigación, explicando y justificando los diferentes pasos que he llevado a cabo. Si en el marco conceptual he explicado ampliamente todos los rasgos de la *Grounded Theory*, en este momento voy a justificar aspectos tan importantes y básicos como el acceso al escenario, la entrevista y la observación participante, haciendo hincapié en dos temas esenciales para esta investigación como son la triangulación y los criterios de rigor y verdad.

Mientras que el acceso al escenario es una fase preliminar, que se desarrolla lógicamente de modo independiente, tanto la recogida como la interpretación de esos datos se lleva a cabo de forma entrecruzada y al mismo tiempo. No son dos fases independientes, sino totalmente

interconectadas. Otra cuestión es que, por un problema de forma y una mejor comprensión, en la tesis se redacte de manera independiente.

2.1.- El acceso al escenario¹² y los códigos éticos

Antes de iniciar el trabajo de campo, hay que plantear algo que es muy importante para el éxito de esta investigación, como es el **acceso a los distintos escenarios** donde se va a trabajar. *“Potentially good fieldwork research can be compromised from the outset by inadequate negotiation of entry in the field setting. This leads to problems of data quality and of research ethics.”* (Erikson, F., 1986,.73). Una correcta y cuidadosa negociación del acceso va a producir que las relaciones entre el investigador y los informantes sean suficientemente cordiales y abiertas. Se puede afirmar que **la calidad de los datos va a depender de la calidad de las relaciones que se establezcan**. La confianza de los informantes hacia el investigador conducirá a la obtención de una mejor y más amplia información.

Como ya he explicado, trabajo con cuatro centros, con los que tuve en primer lugar un proceso de acercamiento antes de comenzar a realizar las entrevistas y las observaciones. Un proceso que consistió esencialmente en hablar con el equipo directivo, exponiéndole el objetivo de la investigación y el tipo de datos que me interesaban en principio. Tal vez debido a mi trabajo de Coordinador del Postgrado *Dirección y Gestión de Centros Docentes* en la Universidad de Zaragoza y a diversos cursos que he impartido a equipos directivos, mi persona no era desconocida y he encontrado todo tipo de apoyo, sin ningún problema y con una total predisposición a colaborar. Comento esta cuestión porque en este acceso al escenario no he tenido mayor problema para conseguir algo tan importante como es la **confianza** que debe inspirar el investigador, que, queramos o no, se introduce en un ambiente en el que es un extraño. Tomando como punto de referencia las entrevistas *“a fact about most social research data collection*

methods, and one which is often lost sight of, is that they involve the researcher in social encounters with their subjects; the interview is no different in this respect. Indeed, the validity of the data collected by the interview depends upon the effective establishment of a particular kind of social relationship between the interviewer and the respondent.” (Ackroyd, S. y Hughes, J.,1992, 108)

En este acceso a los distintos escenarios es muy importante conocer antes el **contexto** en el que se va a llevar a cabo esa investigación., con el fin de comprender después adecuadamente sus ritos, símbolos, gestos, conductas, etc. . Por mi trabajo profesional yo ya conocía en parte bastantes circunstancias y la propia historia de cada centro, pero, aún así, he dedicado un tiempo importante a terminar de conocer las distintas variables de cada escenario. He explicado ya detenidamente las circunstancias de cada colegio en el apartado anterior.

Asimismo, en este acceso, como indica Lynda Measor en un acertado artículo (Measor, L.,1988, 55-77.), es muy importante cuidar adecuadamente la **apariencia**, la **conversación inicial** y los **aspectos no verbales**. Son temas que condicionarán positivamente o negativamente la actitud del informante hacia el investigador. Sigo insistiendo en la idea de que por mucho que se cuide el ingreso o el acceso al escenario, el investigador siempre será un extraño que se introduce en la vida diaria de otras personas, y olvidar esta realidad puede conducir a sonoros fracasos.

También es necesario cuidar y dejar bien claro **el uso que se le va a dar a la información**. *“The researcher is wise to take great care in being explicit about uses of information and access to it, because it is in the researcher’s interest to have as much access in the setting as is possible under conditions of high trust and rapport”* (Erikson, F., 1985,.77). Así, en la negociación que se llevó a cabo quedó muy claro

que los nombres de las personas no iban a ser explícitos, y los nombres de los centros tampoco iban a constar como tales en el informe final. Fue una condición para que no hubiera ningún tipo de reticencia en las entrevistas o documentos que los centros me permitieron estudiar. Entiendo que es algo lógico, ya que en este proceso surgen nombres de personas y conflictos interpersonales que no pueden quedar explícitos con el nombre de los implicados.

Concluyendo, puedo afirmar sin ningún tipo de reticencia que el acceso a los distintos centros no planteó ningún problema y la colaboración obtenida en cada uno de ellos fue total. Solamente en un centro, en el segundo año de la investigación, como cambió el equipo directivo, tuve algún mínimo problema para realizar grabaciones, que no para observar o hablar con los distintos miembros de la comunidad escolar.

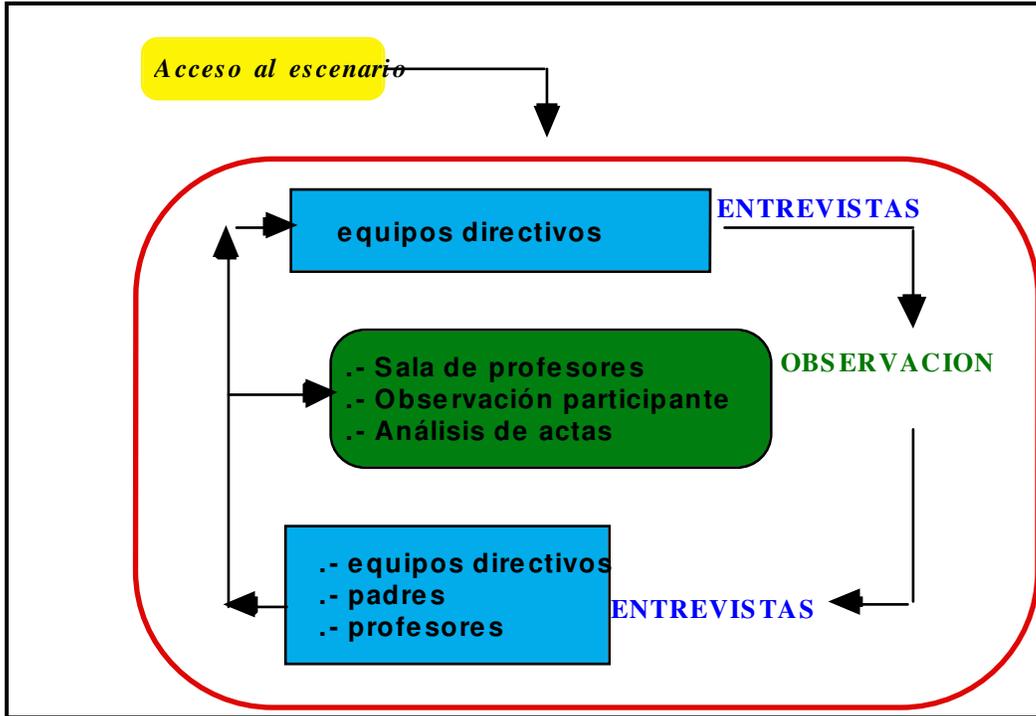
Todos estos aspectos señalados en el acceso al escenario constituyen algo muy importante para una investigación cualitativa, como es el planteamiento de los **códigos éticos** que van a delimitar el trabajo. Estoy hablando de un tipo de investigación en la que nos introducimos en las vidas y de otras personas y tratamos de analizar lo que piensan y sienten. Ante esta realidad, ya la American Anthropological Association (1971) o la British Sociological Association (1982), por nombrar dos asociaciones de gran importancia y relevancia en el ámbito científico, elaboraron códigos éticos que los investigadores deberían tener en cuenta cuando desarrollaran su trabajo. El **derecho a la privacidad** o la **protección a la identidad** de las personas constituyen aspectos muy importantes en la configuración de la ética de la investigación, que, como ya he señalado, he negociado y llegado a acuerdos con los cuatro centros y, por supuesto, he mantenido en el desarrollo de la investigación. Así, por ejemplo, es la causa del cambio de nombre de los centros o de que no salgan los nombres propios de personas.

Por otra parte, los tres dilemas éticos (Burgess,1989,5-6) que se presentan ante cualquier investigación y, por supuesto en ésta, han quedado claramente configurados y claros para todos los que estamos implicados en ella, investigador e investigados. Estos son las **relaciones entre el investigador y todos los elementos del escenario de investigación**, el **consentimiento de las personas** a trabajar con ellas y el **uso que se hace de la información**. Como he comentado, estos tres aspectos se han trabajado seriamente para dejarlos claros desde el principio, consintiendo voluntariamente y sin reticencias las diferentes personas participar en la investigación, estableciéndose un clima de confianza en las relaciones interpersonales y aceptando un compromiso de confidencialidad en los datos e informaciones que dimanen de la investigación. Espero haber sido fiel a este código y no caer lo que Cohen y Manion (1994,368-369) denominan acertadamente “*betrayal*” y “*deception*”, o sea engañar o traicionar a la confianza puesta en el investigador por las personas que han aceptado ofrecerle sus opiniones, sentimientos o creencias.

2.2.- Recogida de datos

El proceso de obtención de datos se concreta en tres fases totalmente interrelacionadas. Aunque van ordenadas en el tiempo, no son algo totalmente estricto, sino que en más de un momento se han realizado a la vez, lo que es propio de cualquier investigación cualitativa y una de las mayores ventajas de este tipo de investigación.

Cuadro 20: Proceso de la investigación



Entrevistas

Una vez preparado adecuadamente el escenario, comienzo llevando a cabo las **entrevistas a los equipos directivos** en un primer acercamiento al escenario de la investigación para averiguar sus percepciones de la realidad. No podemos dejar de olvidar que el tema de la tesis se refiere a los equipos directivos, por lo que éstos van a estar siempre en el corazón de la investigación, lo que, por otra parte, tampoco elimina de ningún modo que estos equipos trabajen en un centro con una comunidad escolar, que hay que tenerla en cuenta suficientemente. Estas entrevistas las he realizado personalmente a los miembros de cada equipo directivo de los centros mencionados y en su propio escenario.

Considero que las entrevistas en la investigación etnográfica constituyen un elemento esencial de acercarse a la realidad. Las principales herramientas de un etnógrafo van a ser siempre las entrevistas combinadas con la observación participante. Asumo totalmente la idea de Woods, sobre todo en esta investigación, cuando afirma que *“las entrevistas son el instrumento más poderoso de una investigación cuando se las utiliza en conjunción con otros métodos, sobre todo con la observación”*.(Woods, P.,1989,.104). Por ello, una fase esencial y muy importante de esta tesis es la triangulación de los datos obtenidos en las entrevistas con los hallados en la observación participante y en el análisis de los diversos documentos.

Pienso que las entrevistas me han permitido penetrar en las experiencias de los demás, acceder a su pensamiento, contemplar su realidad, comprender mejor sus problemas, compartir con ellos alegrías y preocupaciones, en suma ponerme en la realidad que ellos viven cada día, y, por tanto, entenderla mejor. *“We cannot observe everything. We cannot observe feelings, thoughts, and intentions. We cannot observe behaviours that took place at some pervious point in*

time. We cannot observe situations that preclude the presence of an observer. We cannot observe how people have organized the world and the meanings they attach to what goes on in the world... The purpose of interviewing, then, is to allow us enter other person's perspective" (Patton,1987,109).

Si recordamos brevemente la **tipología** clásica de la entrevista, nos encontramos en un extremo la entrevista estructurada y en el otro la no estructurada, quedando entre ambas numerosas posibilidades. Así, Cohen y Manion distinguen “1) *La entrevista estructurada: es aquella en la que el contenido y el procedimiento se organiza por anticipado. Se caracteriza por ser una situación cerrada.* 2) *La entrevista no estructurada es una situación abierta, teniendo una mayor flexibilidad y libertad. Sin embargo, esto no significa que sea un asunto más casual, pues, a su manera, tiene que estar planificada cuidadosamente.* 3) *La entrevista no directiva deriva de la entrevista terapéutica o psiquiátrica. Sus rasgos principales son la dirección o control mínimos exhibidos por el entrevistador y la libertad que el informante tiene para expresar sus sentimientos subjetivos, tan completa y como elija o sea capaz.* 4) *La necesidad de introducir bastante más control en la situación no directiva llevó al desarrollo de la entrevista dirigida. El rasgo distintivo de este tipo es que se centra sobre unas respuestas subjetivas del informante a una situación conocida en la que se ha visto envuelto y que tiene que ser analizada por el entrevistador previamente a la entrevista.” (Cohen, L. y Manion, L., 1990, .379-380).*

D. Fetterman (Fetterman, 1989, 50-58) diferencia cuatro tipos de entrevistas: estructuradas, semiestructuradas, informales y retrospectivas. Las entrevistas estructuradas y semiestructuradas son aproximaciones verbales desde un cuestionario que busca unos objetivos en la investigación ya concretos, y las entrevistas informales son las más comunes a los etnógrafos, así como las más difíciles de

llevar a cabo. Denzin (Denzin, N.K., 1978) distingue tres formas de entrevista: la entrevista estandarizada presecuencializada, la entrevista estandarizada no presecuencializada y la entrevista no estandarizada. Otros como Tierney (1991) diferencian la entrevista estructurada, la informal y la “open-ended”. Y hasta investigadores de campos diferentes como el de la salud, como L. Bauman y E. Greenberg (1992), puntualizan tipologías similares con algún matiz, así distinguen cinco tipos : “*The in-depth unstructured, unstandardized interview; The structured in-depth interview; The focused interview; The psychological clinical interview; The ethnographic interview*” (Bauman, L. J.; Adair, E. Greenberg, 1992, 10-12)

Si somos coherentes con los planteamientos etnográficos y según las variables anteriores, habría que decir que las entrevistas que he planteado se caracterizan por ser **abiertas, no estandarizadas, no estructuradas** y, desde luego, **no directivas**. “*the explicit objective of ethnographic interviews is to understand an informant’s experience from his or her point of vie*” (Bauman, L. J.; Adair, E. Greenberg, 1992, 13). En otras palabras, son “*reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras*” (Taylor, S.J. y Bogdam, M.R., 1990, 101-104)

Tal vez ni siquiera habría que llamarles entrevistas. Como afirma P. Woods “*entrevista no es precisamente un término afortunado, pues implica una formalidad que el etnógrafo trata de evitar. Prefiero llamarlas **conversaciones o discusiones**, lo que indica un proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informal, y en el que los individuos pueden manifestarse tal como son, sin sentirse atados a papeles determinados. Cuanto mayor sea la incidencia del elemento voluntario, y cuanto menor sea la presión de la dirección en la*

participación, mayores son las posibilidades de lograr este estado de espontaneidad y reciprocidad” (Woods, P.,1989, 82)

En la entrevista etnográfica o en las conversaciones y discusiones que un etnógrafo lleva a cabo en cada uno de los distintos escenarios es imprescindible que el entrevistador conozca el **contexto etnográfico** en el que se desenvuelven los entrevistados. No existen significados o datos que existan separados de las circunstancias en las que viven, del medio en el que se producen. El contexto social forma parte indisoluble de esos significados. Pienso que tan importante es el acceso a los escenarios como conocer anticipadamente lo mejor posible el contexto etnográfico donde se va a mover .la investigación. Es esencial que el entrevistador conozca y domine siempre que pueda el contexto etnográfico. *“El entrevistado, dado que conoce la historia de su propia vida, los huecos y recovecos de su medio natural del cual forma parte, así como el concepto que tiene de sí mismo y sus propósitos prácticos dentro de la entrevista, tiene un "contexto etnográfico" en el cual decide tanto lo que debe decir al entrevistador como el sentido y el significado precisos de lo que dice. A menos que se disponga expresamente, el entrevistador no tiene tal contexto etnográfico. Como consecuencia, está destinado a interpretar lo que le dice el entrevistado en cualquier forma que esté acostumbrado a comprender las expresiones del idioma, sin tener acceso a los significados y a los matices que son distintivos del fenómeno social y de la clase de entrevistados que se estudia.” (Schwartz, H. y Jacobs, J. , 1984, 67-68)*

Como comentaba antes, tan importante es conocer el contexto etnográfico como realizar un acceso a los escenarios de forma adecuada y coherente. *“A fact about most social research data collection methods, and one which is often lost sight of, is that they involve the researcher in social encounters with their subjects; the interview is no different in this respect. Indeed, the validity of the data*

collected by the interview depends upon the effective establishment of a particular kind of social relationship between the interviewer and the respondent.” (Ackroyd, S. ; Hughes, J., 1992,. 108) La calidad de los datos va a depender de la relación que se vaya estableciendo entre el entrevistador y los entrevistados, y esta relación comienza con el modo de acceso y la actitud que adopte el entrevistado. Hay que tener en cuenta que no es cumplimentar una encuesta o contestar dos o tres preguntas, sino llevar a cabo varias entrevistas, más bien largas, en las que se demanda del entrevistado ideas y sentimientos personales y profesionales, que le exigen un esfuerzo, que debe tener muy claro por qué y para qué lo hace.

Una vez llevado a cabo el acceso al escenario y analizado el contexto etnográfico es necesario determinar a quién se va a entrevistar. En esta investigación, al estudiar de modo detenido cuatro centros, he pensado en **informantes-clave**. Por un lado los equipos directivos, y, por otro, profesores y padres que estén en situaciones de poder aportar la mayor y más amplia información. Creo que no es esencial entrevistar al mayor número de gente posible, *“lo importante es el potencial de cada caso para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social.”* (Taylor, S.J. y Bogdam, R., 1990, 108-109)

En esta investigación sería ideal poder compartir con el equipo directivo todas sus actuaciones, ir como su sombra, observando todo lo que hace. La investigación llevada a cabo por H. Wolcott *“The man in the principal’s office”* (H. Wolcott, 1973) habría sido un modelo interesante a seguir, aunque fuera un centro solamente, que me hubiera gustado llevar a cabo. Pero no deja de ser una ilusión, ya que es totalmente imposible, teniendo en cuenta las circunstancias de los centros en España, en los que personas extrañas al centro casi siempre se ven como intrusos, no como posibles colaboradores. Esta limitación física y temporal para acceder a unos datos, que, caso contrario, sería

imposible obtener, hace que los informantes-clave sean algo básico en esta investigación.

La utilización de informantes-clave no es algo exento de problemas, *“among the problems that I encountered while working with key informants I found that the majority focused on the ethical, political and moral dimensions of the research process to which we briefly turn. 1) Manipulating the Researcher. Key informants are in a position of some considerable power as they can define those activities to which the researcher will have access or which they would like the researcher to have access. 2) Protecting informants. As I have indicated, informants provided me with a range of services including giving me access to documentary evidence some of which was supposedly 'secret' and 'confidential”* (Burgess, R., 1988,94-95). Asimismo, *“en tanto forma de conversación, las entrevistas son susceptibles de producir las mismas falsificaciones, engaños, exageraciones y distorsiones que caracterizan el intercambio verbal entre cualquier tipo de personas”* (Taylor, S.J. y Bogdam R., 1990,106)

Pero pienso que asumiendo desde el principio estos, podríamos decir, peligros, se pueden superar sin problemas. Como nos dice Maxwell (1992, 294-295) las entrevistas conllevan una situación social que lleva inherente una relación entre el entrevistador y el informante. Comprender la naturaleza de esta situación y relación, cómo los afectos que se originan en la entrevista, y cómo las acciones del informante y sus puntos de vista podrían diferir en otras situaciones es un aspecto crucial para la validez del relato basado en las entrevistas.

Para ello, insisto, es esencial establecer una relación de confianza plena entre el entrevistado y el entrevistador, así como dejar las intenciones y objetivos de la investigación muy claras desde el principio. Asimismo, el anonimato de los lugares y personas ayuda a

desarrollar esa confianza y a mantener esa franqueza y deseo de colaborar, algo que es imprescindible en este tipo de investigación. Como indica P. Woods (1989), la naturalidad, la curiosidad y la confianza son tres rasgos que el entrevistador debe mantener en su trabajo si quiere llevar a buen puerto su trabajo.

Creo que el camino no debería ir en la línea de estructurar y controlar la entrevista para superar esos posibles peligros. *“Cuando se produce un aumento de fiabilidad en la entrevista mediante un mayor control de sus elementos, esto se consigue, arguye, al precio de una validez reducida. Lo explica: en la misma proporción en que aumenta la fiabilidad mediante la racionalización, disminuiría la validez. Cuanto más racional, calculador y alejado se haga el entrevistador, menos probable es que se perciba la entrevista como un intercambio amistoso y también es más probable que sea más calculada la respuesta.”* (Kitwood, T.M., 1977, en Cohen, L. y Manion, L., 1990,390)

La validez de las entrevistas hay que buscarla esencialmente en dos actuaciones esencialmente: la triangulación y la construcción de unas relaciones adecuadas entre el entrevistador y los entrevistados. Es el camino que he intentado llevar a cabo en esta investigación. De todos modos, hay que dejar patente que consideraciones éticas como el consentimiento de los entrevistados, su derecho a la privacidad, la protección de posibles daños y la implicación o empatía del entrevistador con el entrevistado son tópicos que, como nos recuerdan A. Fontana y J. Frey (1994), estarán siempre presentes en el desarrollo de entrevistas abiertas en profundidad.

Observación participante

En segundo lugar, la **observación participante** de las diversas situaciones que se presentan en el centro y el **análisis de aquellos documentos** que puede ayudarnos a obtener más información, como

son las actas de los Claustros y los Consejos Escolares de los dos últimos años, constituyen otros elementos del proceso de investigación que se complementan mutuamente con las entrevistas y posibilitan triangular los datos que voy obteniendo. Me he fijado en las actas del Consejo y del Claustro por ser los órganos representativos de la vida del centro y porque hay que tener en cuenta que no existen actas oficialmente de ningún otro órgano que funcione en el centro, como son los equipos docente o posibles comisiones que hubiera.

J. Wagner (1993a) analiza en un artículo muy interesante la observación participante, llegando a la conclusión de que la clase de conocimiento generado por la investigación participante es diferente de la que se genera en un investigador no participante. Desde luego no es que diga nada nuevo, pero me parece importante resaltarlo porque pienso que hay ciertos aspectos de la realidad educativa que es imposible descubrirlos sin estar dentro de esa realidad.

En la observación participante he tratado de obtener información sobre cuatro aspectos que me parecen muy interesantes y relevantes. Por un lado y especialmente, la **sala de profesores del centro**, ya que entiendo que es uno de los escenarios naturales que nos puede mostrar los grupos de poder e influencia, el clima que existe, la cohesión del profesorado, etc. . Es más, pienso que es el único lugar de encuentro informal que existe en un centro para el profesorado y que nos va a informar de muchos temas de modo mucho más claro que a través de preguntas que pueden generar contestaciones interesadas. Así, por ejemplo, si en un centro la mayoría del profesorado no acude a la Sala de Profesores, se pueden deducir unas connotaciones claras de falta de relación o cohesión del profesorado, aspecto que en las entrevistas puede no surgir.

Stephen Ball define en pocas palabras lo que una sala de profesores nos descubre y con las que estoy plenamente identificado.

"Cada sala de profesores revela muchas cosas sobre las peculiaridades de la escuela de la que forma parte. Las relaciones sociales de la sala de profesores a menudo son un reflejo directo de la estructura micropolítica de la institución. Además, estas relaciones sociales llevan casi inevitablemente el sello de la particular historia política de la institución: las batallas perdidas, las ambiciones frustradas, las alianzas que se derrumbaron y las lealtades traicionadas. esta historia seguirá influyendo en la interpretación de nuevos sucesos y en la toma de posiciones en las nuevas disputas."
(Ball, S.,1989,.212)

Por otro lado, he tratado de obtener **información de la mayor parte de los que sucede en el centro**. Así, entre otros aspectos, el contexto formal en que se mueve el centro -ambientes, espacios, diseño, etc.- ; la relación entre profesores, equipo directivo, padres y alumnos; el ambiente profesional que se respira en el centro sobre todo por parte del profesorado; el liderazgo del Director; etc. .

Esta observación participante lógicamente no la podía hacer yo personalmente, en cuanto pienso que sería un elemento distorsionante de la realidad. Las distintas personas no se comportarían del mismo modo en cualquier situación que se produce en el centro si estoy presente, en cuanto que no solamente soy una persona ajena al centro sino que me ven como punto de referencia para analizar concretamente esas conductas. Para resolver este problema he contado con la colaboración de alumnos de magisterio en prácticas, que están en los centros varios meses formando parte de ellos y por lo tanto no producen ningún tipo de distorsión en las situaciones que se presentan. Antes recibieron un entrenamiento y una formación sobre lo que tenían que observar y anotar, y, después, a partir de sus notas y percepciones a través de varias reuniones he ido estructurando todos los datos que me han ofrecido. Uno de los objetivos claros de la investigación etnográfica reside en captar la realidad como es del modo más objetivo

posible. Creo que el método utilizado responde a ese objetivo.

"Lo que cuentan son sus significados e interpretaciones. Cada uno de estos grupos ha construido sus propias realidades culturales netamente distintivas, y para comprenderlos hemos de penetrar sus fronteras y observarlos desde el interior, lo que resulta más o menos difícil de acuerdo con nuestra propia distancia cultural respecto del grupo que se quiere estudiar. El etnógrafo se interesa por lo que hay detrás, por el punto de vista del sujeto y la perspectiva con que éste ve a los demás. A partir de esto el etnógrafo puede percibir en las explicaciones o en las conductas observadas, pautas susceptibles de sugerir ciertas interpretaciones. Los etnógrafos se introducen en el CAMPO para ORSERVAR cómo ocurren las cosas en su estado natural, con frecuencia mediante su propia participación en la acción, en calidad de miembro de la organización o grupo." (Woods, 1989, 18-19)

Esta observación se completa con el **análisis de las actas de los Claustros y los Consejos Escolares** de los dos últimos cursos en cada centro. he pensado que para lograr el objeto que persigo son suficiente representativos los dos últimos cursos académicos. O ideal hubiera sido que me hubiera permitido asistir a dichas reuniones a lo largo de estos dos cursos, pero entiendo la postura de los centros, ya que bastante tienen con los problemas que se general en ellos como para que un extraño añada elementos correctores. En cualquier caso, entiendo que las propias reuniones no hubieran sido totalmente naturales, por lo que perderían su propia frescura y el sentido de su observación. Pienso que como las actas ya recogen todos los temas que se tratan, sus discusiones, la participación, el tipo de votación, etc.. , es suficiente su análisis para lograr averiguar lo que nos interesa.

En tercer lugar, cierro el círculo con la **realización de entrevistas a distintos miembros de la comunidad escolar**. Vuelvo a

insistir en más entrevistas a los miembros de los equipos directivos, contrastando opiniones y realidades, y entrevistando a otros miembros de la comunidad escolar. Al ser centros de Primaria, pienso que los alumnos no van a aportar una información relevante sobre el tema de la investigación, por lo que me ha parecido suficiente entrevistar por un lado a padres y, por otro, a profesores. Los padres van a ser aquellos que están implicados en el centro y por lo tanto conocen lo que sucede y disponen de una percepción personal de esa realidad, como son los del Consejo Escolar o de la APA.

Informantes clave

En estas entrevistas a profesores y padres he tratado de encontrar **informantes-clave**, ya que en el momento de realizar estas entrevistas ya cuento con bastante información de todo lo que sucede en el centro, hasta con nombres y apellidos, por lo que he podido elegir a aquellos que pudieran aportar o contrastar información. La utilización de los informantes clave lo he considerado como básico en esta investigación, ya que entiendo es la mejor manera, casi diría la única, de acceder a un tipo de información que en caso contrario no se podría lograr.

" Los informantes clave son individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador. Frecuentemente son elegidos porque tienen acceso a datos inaccesibles para el etnógrafo. La utilización de informantes clave puede añadir a los datos de base un material imposible de obtener de otra forma, a causa de las limitaciones temporales de los estudios. Por otra parte, al ser normalmente los informantes clave individuos reflexivos, están en condiciones de aportar a las variables del proceso intuiciones culturales que el investigador no haya considerado. " (Goetz, J.P. y LeCompte, M.D., 1988, 134)

Como nos dice Fetterman (Fetterman, 1989), que utiliza el

término *key actor* para sustituir al de *informant*, en un grupo social este individuo es uno de los muchos actores, y no tiene por qué ser un miembro central o indispensable en esa comunidad, sin embargo para el investigador es un pivote central e indispensable en su investigación. Los *key actor* pueden proporcionar datos detallados. conocimiento acerca de las relaciones interpersonales (incluidos conflictos) y una riqueza de información acerca de lo que sucede cada día. Ahora bien, los *key actor* exigen una cuidadosa selección., son una excelente fuente de información para los etnógrafos, pueden ayudar a sintetizar las observaciones del campo de trabajo.

Por otra parte, y siguiendo el discurso de Fetterman, los etnógrafos deben juzgar la información de los *key actor* con gran cautela. Algunas veces su información puede ser peligrosa. Cada estudio exige múltiples fuentes. Hay que tener cuidado que los *key actor* no proporcionen aquella información que el investigador quiera oír. El etnógrafo debe estar en guardia para evitar tal distorsión o contaminación. De otro modo, Burgess insiste en los problemas de la utilización de los informantes clave "*Among the problems that I encountered while working with key informants I found that the majority focused on the ethical, political and moral dimensions of the research process to which we briefly turn.*

1) Manipulating the Researcher

Key informants are in a position of some considerable power as they can define those activities to which the researcher will have access or which they would like the researcher to have access.

2) Protecting informants

As I have indicated, informants provided me with a range of services including giving me access to documentary evidence some of which was supposedly 'secret' and 'confidential' " (Burgess, R., 1988,.94-95)

El utilizar diversas fuentes de información en la obtención de

datos viene también condicionado por la necesidad de contrastar todas las informaciones, de triangular los datos, de tal modo que su rigor esté fuera de toda duda.

2.3.- Interpretación de los datos

En la interpretación de los datos hay dos cuestiones que pienso es necesario hablar de ellas, ya que caracterizan los planteamientos de mi investigación. Me refiero a la **triangulación** por un lado y, por otro, a la **validez y la generalización**, en palabras de Guba y Lincoln (1982) **la credibilidad y la transferabilidad**. En suma, se trata de explicar brevemente cómo planteo los criterios de rigor y verdad en la investigación.

Triangulación

La utilización de diferentes tipos de datos nos proporciona la posibilidad de triangular, y, por lo tanto, minimizar las distorsiones inherentes a cada clase de datos. En su forma más simple, la triangulación implica el uso de diferentes formas de datos para dirigir un problema o fenómeno en una investigación. La triangulación “*seeks convergence, corroboration, correspondence of results from the different methods*” (Greene, J.C., Caracelli, V.J. y Graham, W.F., 1989, 259). Como indica D. Fetterman (1989) la triangulación es algo básico en la investigación etnográfica. Es lo más importante en la validez etnográfica, examinando una fuente de información contra otra para desarrollar explicaciones alternativas o probar hipótesis. El etnógrafo compara fuentes de información para examinar la calidad de la información.

Patton (1990), por ejemplo, plantea cuatro tipos de triangulación : de datos, de investigadores, de métodos y de teorías. Otros autores

matizan esta clasificación. Yo voy a concretar una que se puede considerar clásica, como es la de L. Cohen y L. Manion (Cohen, L. y Manion, L.,1990, 335), basada en la de Denzin. Identifica seis tipos de triangulación :

1. Triangulación en el tiempo. Este tipo trata de tomar en consideración los factores de cambio y proceso mediante la utilización de diseños longitudinales y transversales
2. Triangulación en el espacio. Este tipo trata de superar las estrechas miras de los estudios realizados en el mismo país o dentro de la misma subcultura haciendo uso de técnicas culturales cruzadas.
3. Niveles combinados de triangulación. Este tipo usa más de un nivel de análisis de los tres niveles principales usados en las ciencias sociales, a saber: el nivel individual, el nivel interactivo (grupos) y el nivel de colectividades (organizativo, cultural o social)
4. Triangulación de teorías. Utiliza las teorías alternativa o competitiva con preferencia, para manejar un solo punto de vista.
5. Triangulación de investigadores. Incluye a más de un observador.
6. Triangulación metodológica. Este tipo usa: a) el mismo método en diferentes ocasiones, o b) métodos diferentes sobre el mismo objeto de estudio.

De estas seis clases de triangulación, cuatro suelen ser las más utilizadas por la mayoría de los investigadores, la triangulación en el tiempo, en el espacio, de investigadores y de métodos.

La **triangulación** básica utilizada en esta investigación ha sido de la **de métodos**, ya que he utilizado diferentes métodos para estudiar el mismo fenómeno. Así, el proceso de la tesis descansa sobre tres pilares: las entrevistas, la observación participante y el análisis de documentos. También he empleado la **triangulación de investigadores**, ya que han colaborado en la investigación maestros en prácticas de cada uno de los centros, que han llevado a cabo varios procesos de observación desde su propio trabajo, contrastando después los resultados. Intenté en un principio llevar a cabo una triangulación en el tiempo, en cuanto que las entrevistas, las observaciones y el análisis de documentos fueron realizados a lo largo de dos años, pero como los datos eran similares en cada momento no insistí en ella. De todos modos, debo dejar claro que los datos obtenidos se repiten a lo largo de los dos años de modo constante.

El punto de partida de la **triangulación de métodos** fueron las entrevistas, tanto las llevadas a cabo formalmente como las "conversaciones" realizadas a lo largo del proceso. Según iba codificando y categorizando los datos obtenidos en las entrevistas, los iba comparando con los datos que surgían del análisis de documentos y de las observaciones, tanto personales como del equipo con el que trabajé. Asimismo, tenía en cuenta siempre el contexto en el que me encontraba, o sea la historia, circunstancias y variables que caracterizaban a cada centro. Esta actuación me proponía los datos que debían ser considerados relevantes, dejando al lado lo que entiendo era información residual, o sea aquellos datos, siempre importantes, pero que no debía considerarlos en relación con el tema de la investigación. Esta es la razón por la que en la transcripción de las entrevistas solamente escribo aquellos datos ya considerados relevantes, una vez triangulados todos ellos.

Así pues, uno de los problemas que la metodología basada en entrevistas y observaciones conlleva, como es qué hacer con la

información residual y qué información se considera así, lo he tratado de resolver a través de la triangulación de métodos.

Validez y fiabilidad/Credibilidad y transferabilidad

La validez y la fiabilidad en las investigaciones etnográficas ha sido algo muy cuestionado desde diferentes ángulos y puntos de vista. No voy a caer en la trampa de intentar justificar la validez interna y su generalización en la investigación etnográfica en relación con los criterios seguidos en la investigaciones de tipo cuantitativo. Ya dije en su momento que la comparación cualitativo-cuantitativo me parece un debate superado. Tampoco es mi intención hacer un análisis profundo de estos aspectos. Pienso que lo coherente es explicar y justificar, siempre desde la propia investigación etnográfica, los planteamientos-clave que asumo en relación a la validez y la posible generalización de los datos obtenidos en esta investigación.

Así pues, haciendo un breve repaso a los distintos enfoques que desde la investigación cualitativa se han venido haciendo en torno a la validez, nos encontramos con posturas extremas. Por un lado, la de **Wolcott** (1990, 1994) que representa el escepticismo o hasta el rechazo en la utilización de este término, “*validity does not serve well as a criterion or a goal for qualitative research.... . I do not accept validity as a valid criterion for guiding or judging my work*” (Wolcott,1994,365,369). Por otro lado, **J. Goetz y M. Lecompte** (1988), antropóloga y socióloga de la educación respectivamente, adaptan los conceptos tradicionales y positivistas de fiabilidad interna y externa, así como los de validez interna y externa, afirmando que la validez requiere determinar la extensión en que las conclusiones representan efectivamente la realidad empírica; valorar si los constructos usados representan o miden las categorías de la experiencia humana; una validez interna que se refiere a la extensión en que las observaciones científicas y medidas son representaciones auténticas de

alguna realidad; y la validez externa referida al grado por el cual tales representaciones pueden compararse legítimamente a través de grupos.

Entre estas posturas encontramos otras que puede ser interesante comentarlas brevemente. Así, para **Lincoln y Guba** (1985) lo más importante es que el investigador no manipule o inflencie de modo determinante las condiciones del estudio, así como que no imponga a priori categorías. Para referirse a la calidad de una investigación Lincoln y Guba utilizan el término “**trustworthiness**”, para el que desarrollan cuatro criterios: "**truth value**: *how can one establish confidence in the truth of the findings of a particular inquiry for the respondents with which and the context in which the inquiry was carried out ?*; **Applicability**: *how can one determine the degree to which the findings of a particular inquiry may have applicability in other contexts or with other respondents?*; **Consistency**: *how can one determine whether the findings of an inquiry would be consistently repeated if the inquiry were replicated with the same (or similar) respondents in the same (or similar) context?* ; **Neutrality**: *how can one establish the degree to which the findings of an inquiry are a function solely of respondents and of the conditions of the inquiry and not of the biases, motivations, interest, perspectives, and so on, of the inquirer*" (Guba, E. G. y Lincoln, Y. S., 1982, 246)

Para **Erikson** (1986) el criterio básico de validez del método naturalista es “*the immediate and local meanings of actions, as defined from the actors point of view*” (Lecompte, D.M.; Millroy, W. y Preissle, J., 1992, 649). **Roman y Apple** (1990) argumentan que una investigación válida debe usar una metodología que a) tenga resonancia en los miembros del grupo para transformar y comprender sus experiencias, b) permita a los miembros del grupo comprender y transformar sus experiencias de subordinación, c) reduzca la división entre el trabajo del investigador intelectual y los caminos ordinarios de describir y comprender sus experiencias, d) permita conseguir el

compromiso del investigador, tanto teórico como político de estar informado y transformado por el convencimiento derivado de las experiencias de grupo.

Maxwell (1992), siguiendo la línea de Mishler (1990), propone cinco tipos de validez 1) Validez descriptiva: a) Primaria, cuando el investigador lo ha visto, oído, etc...personalmente, b) Secundaria, cuando el investigador lo saca de otros dato, no de la observación directa de él mismo. 2) Validez interpretativa: incluye la intención, el conocimiento, el afecto, creencias, evaluación y todo lo que se podría llamar " perspectiva participante ". esta validez no tiene sentido en la investigación cuantitativa, mientras que la descriptiva se podría considerar en ambas. 3) Validez teórica. 4) Generalización: se refiere a la amplitud que uno puede extender el relato de una situación o población particular hacia otras personas o campos no directamente estudiados. Los problemas del muestreo, representatividad y generalización son importantes en la investigación cualitativa. Hay dos aspectos en la generalización: a) Interna, o sea dentro de la misma comunidad, grupo o institución cuando generalizamos a otras personas o sucesos o escenarios que no son directamente observados o entrevistados, y b) Externa, o sea cuando generalizamos hacia otros grupos o instituciones. Esta distinción entraña sus problemas en la investigación cualitativa. Sobre todo es una cuestión problemática la generalización interna en las entrevistas. 5) Validez evaluativa.

Smith y Glass (1987) describen cuatro tipos de validez: *“logical validity, construct validity, internal validity, external validity”* (Lecompte, D.M.; Millroy, W. y Preissle, J., 1992, 653). *“De hecho Smith sugiere que los criterios para algunos tipos de investigación es mejor entenderlos en términos de una lista abierta de ideas, relaciones generales que el investigador debería realizar de alguna manera en investigación, más que en términos de leyes para admitir la evidencia y extensión de las conclusiones. Dado que cada diseño de*

investigación tiene su propia lógica y coherencia, una aproximación general a la validez debería acomodarse a las diferencias entre diseños de investigación específicos”.(Cajide, J., 1992, 364)

Finalmente, podemos destacar también en este breve recorrido por algunas de las opiniones en busca del rigor científico de la investigación cualitativa otra postura, que como la de Smith, se puede considerar integradora y que busca una concepción unitaria de la validez. Nos referimos a la de **Eisenhart y Howe** (1992), quienes proponen cinco criterios: *“the fit between research questions, data collection procedures, and analysis techniques; the effective application of specific data collection and analysis techniques; alertness to and coherence of prior knowledge; external value constraints and internal value constraints; Comprehensiveness”* (Lecompte, D.M.; Millroy, W. y Preissle, J., 1992, 657-662).

Todos estos enfoques nos demuestran que este modelo de investigación está vivo y busca nuevos modos y formas de asegurar el rigor científico de su trabajo. Como nos dicen Altheide y Johnson (1994) *“this is a chaotic but exciting and creative time for ethnography and all of its newly emergent forms. We wish to celebrate this period of creative endeavour and say: let a thousand blossoms bloom”* (Altheide y Johnson,1994,497). Mas adelante también aciertan cuando, valorando la importancia de este discurso, afirman que *“perhaps most challenging during the next decade will be careful analyses of the role of new formats for defining, selecting, organizing, and presenting information, as well as their relevance for communicating issues about validity”* (Altheide y Johnson,1994,497-498)

Así pues, el objetivo de desarrollar todos estos criterios lógicamente es convencer al lector de que la investigación tiene rigor científico. No digo que no sea importante, y que haya que dejar de hacerlo, pero me inclino por la opinión de Wolcott cuando escribe que

“I try to understand, rather than to convince” (Wolcott, H.F.,1990, 148). Soy de la opinión de que **el investigador se preocupa en muchas ocasiones más por desarrollar una metodología que se adecúe a los parámetros, que en ese momento la comunidad científica acepta, que por entender y comprender realmente lo que está investigando.** Hacía referencia a esta afirmación cuando hablaba de las entrevistas, ya que cuanto más nos preocupemos por dominar las variables que pueden intervenir en ellas más podemos perder la verdadera esencia de esa conversación, que debe ser abierta, libre y franca.

Mis planteamientos en esta tesis son claros. Mi preocupación esencial es comprender la realidad que viven los equipos directivos, sus problemas, las distintas situaciones y el escenario en el que actúan. Cómo se gestan y realizan las relaciones de poder, los conflictos, etc..., y siempre sin perder de vista intención de cambio. Se trata, en suma, de **comprender para lograr cambiar, para lograr mejorar, para lograr transformar.** Esta intención está por encima de todo, lo que no implica, por otra parte, que no utilice una metodología contrastada para lograr el rigor científico.

El **valor de verdad** de la investigación viene demostrado por la justificación de los diferentes métodos para acercarme a la realidad y por su posterior triangulación. La observación participante, las entrevistas y el análisis de documentos, demuestran suficientemente diferentes caminos para averiguar distintos aspectos de la misma realidad desde diversas fuentes. En el desarrollo de las entrevistas ha sido muy importante el lograr en cada categoría la saturación, o sea cuando los análisis que podamos seguir realizando ya no contribuyen a descubrir nada nuevo alrededor de la categoría. Asimismo, su triangulación nos muestra que los datos obtenidos concuerdan y encajan.

Sobre la posible **generalización de los resultados**, es algo que, aunque parezca radical, no me preocupa especialmente. No comparto los planteamientos de Hammersley (Hammersley, 1992 b), cuando afirma que el objetivo esencial de una investigación no solamente es aportar información que refleje la realidad, sino que también que sea relevante para la humanidad, o sea que sea generalizable. Coherentemente con mis planteamientos etnográficos, pienso que cada realidad en el ámbito educativo es muy diferente, y a lo que más puede optar un investigador es a comprender y analizar esa realidad. En mis conclusiones específico lo que he logrado averiguar a través de la investigación **en unos centros concretos con un contexto y una historia y circunstancias determinadas**. A lo que más puedo llegar es a decir que si se producen parecidas circunstancias en otros centros los resultados pueden ser similares, pero dudo mucho que se puedan reproducir del mismo modo.

Esto, de todos modos, no quiere decir que no me preocupe de generar teoría, siempre en íntima relación con los datos que voy obteniendo y en el contexto en que me muevo. **La elaboración de teoría sigue siendo un objetivo esencial** de la investigación, pero no con la intención de buscar su universalidad.

Así pues, pienso que la verdadera preocupación de un etnógrafo debe ser llegar a comprender la realidad o el fenómeno que está estudiando, planteando una metodología seria, científica y acorde con el estudio que va a llevar a cabo. Esa ha sido mi intención y mi planteamiento.

III.3.- TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Una vez explicados mis planteamientos metodológicos, voy a concretar los datos obtenidos en cada una de las fases antes señaladas. Lo hago de forma independiente por una mera cuestión de forma y

mejor comprensión, pero hay que tener en cuenta que en el proceso tanto las entrevistas como el análisis de las actas y la observación participante se han llevado a cabo al mismo tiempo, no han existido espacios temporales diferentes para cada paso. Solamente las entrevistas han tenido dos fases diferenciadas, como ya he indicado.

Así, analizo en primer lugar las entrevistas, como elemento esencial y clave en la investigación, para pasar después al estudio de la sala de profesores, la observación participante y las actas de los Consejos Escolares y los Claustros.

3.1.- ENTREVISTAS¹³

3.1.1.- Introducción

Las entrevistas, como ya he comentado, se han llevado a cabo en dos fases. En una primera he entrevistado en profundidad a los equipos directivos de los centros de modo individual e independiente, incidiendo esencialmente en el Director y el Jefe de Estudios, que son las entrevistas transcritas. También he hablado con el Secretario de cada centro, pero he considerado que sus entrevistas no añadían aspectos relevantes a la investigación, por lo que he transcrito solamente las de los Directores y Jefes de Estudio. Estas entrevistas les llevé a cabo durante el año 1994.

En una segunda fase, en el año 1995, entrevisté otra vez a los Equipos Directivos, aunque esta vez en una entrevista en grupo con el fin de analizar otros aspectos y comprobar la simpatía entre el propio equipo. También lo hice a padres y profesores. De los varios profesores entrevistados, de modo formal e informal, he transcrito una entrevista, que me parece es la más relevante, las demás no aportan nada más significativo. En cuanto a las entrevistas a los padres, dos de

¹³ En el ANEXO I se transcriben aquellos aspectos más importantes de cada entrevista.

¹⁴ Debo aclarar que la terminología utilizada en la explicación de las distintas categorías corresponde a la que los distintos miembros de la comunidad escolar entrevistados iban respondiendo.

ellas fueron de forma individual y otra de forma grupal. No pude entrevistar de modo formal -con la posibilidad de grabarlo- a ningún padre del colegio Zauma, debido a la problemática que voy comentando sobre dicho colegio. En todo caso, sí que he hablado con varios de ellos y he contratado opiniones e ideas entre ellos.

Debo resaltar que he transcrito aquellas entrevistas realizadas de modo formal, que son las que pude grabar, ya que en muchas ocasiones he hablado con padres, profesores y, desde luego, los miembros de los equipos directivos, en las numerosas ocasiones que he visitado estos centros, cuya información iba concretando en mi cuaderno de apuntes, y que he comprobado posteriormente que contrasta totalmente con el resultado de la codificación en las entrevistas.

Asimismo, tampoco he transcrito en el anexo I toda la entrevista entera, ya que sería inmensamente larga, sino lo he hecho con la mayoría de ella, pero dejando aquellos párrafos que habitualmente se referían a otros aspectos ya del colegio o de la educación en general, ya que la entrevista lógicamente es abierta y se trata de hablar de forma distendida y relajada, lo que propicia que se hablen a la vez de muchas cosas. Así pues, la transcripción que se presenta en el anexo de cada entrevista debe verse desde este punto de vista. Lo que he considerado información residual, que no menos importante, no lo he transcrito para evitar su extensión y concretar los datos relevantes.

Informantes-clave : entrevistados

3.1.3.- Proceso

Una vez realizadas las entrevistas, he llevado a cabo el proceso de codificación según los planteamientos-base de Strauss, como ya he explicado suficientemente en el marco conceptual.

En primer lugar, he realizado una **codificación abierta**, siempre sin ninguna categoría preestablecida, ya que todas ellas han surgido del propio texto. Esta codificación abierta ha sido hecha por párrafos e ideas. Considero que no es necesario hacerlo palabra por palabra, porque en este caso lo verdaderamente importante son las ideas generadas en el transcurso de la conversación, que nunca son aisladas, sino que están presentes en un contexto determinado, que es el que les da sentido.

El sistema que he seguido para concretar estas categorías se ha basado en dos actuaciones. En primer lugar, he analizado detenidamente todas las entrevistas, tratando de plantear temas concretos que sirvieran de eje para el análisis, y procurando que surgieran del contenido desarrollado en las diversas entrevistas. Este primer acercamiento hizo que los temas surgidos fueran bastantes y diversos. En segundo lugar, he comparado estos datos con los que surgen de las observaciones y de los documentos analizados, con lo que poco a poco las categorías se han ido depurando y saturando hasta llegar a las categorías que indico a continuación. En el anexo I se puede observar qué categoría se ha ido aplicando a cada uno de los contenidos de las entrevistas.

Debo dejar claro, ya que es muy importante, que codificar un párrafo no significa que lo analice aislado del resto del texto. Sigo insistiendo en que un párrafo, una idea, una palabra, pierde su sentido sin el contexto del discurso en el que está contenido. Por eso, aunque haya analizado sistemáticamente los discursos de las entrevistas obteniendo una serie de categorías, su interpretación siempre se hará

en el contexto de toda la entrevista, tanto personal. como situacional y profesional. Así pues, aunque no se indique textualmente lo que puede considerarse información residual, sí que se tiene en cuenta en la interpretación, ya que no se pueden aislar los datos de su contexto y del discurso.

Posteriormente, las categorías que surgen del propio texto las agrupo en metacategorías, hallando las categorías-clave para intensificar su análisis, compararlas e interrelacionarlas. Es la **codificación axial** que plantea Strauss, y que me parece clave para esta investigación. Concretamente he planteado cinco metacategorías que aportarían los datos más importantes y relevantes de las entrevistas.

Concreto a continuación este proceso.

A) Codificación abierta¹⁴

En esta fase analizo de modo sistemático las distintas categorías que han surgido de las entrevistas. El que trabaje con cada una de ellas de modo aislado no quiere decir que sean independientes unas de otras. Solamente tienen sentido y significado en su conjunto, lo que pasa es que el investigador debe sistematizarlas y aislarlas de algún modo para lograr un mejor análisis y una mayor profundización en su estudio.

- **ACE** *Acceso a la dirección, a los cargos del equipo directivo, percibido como algo que debería cambiar. Opiniones en desacuerdo con la situación actual.*

El acceso a la dirección es una categoría en la que casi todos están de acuerdo en que se debería modificar algunos aspectos de su acceso. El matiz que prácticamente todos comentan es la problemática actual que se genera porque los directivos provienen del profesorado del mismo centro, y después de ejercer

su labor deben volver a ser compañeros de los que antes habían dirigido. *"A nivel de profesores el problema que veo es que es un compañero más."* (Madre)

Ante esta situación se plantean distintas alternativas. Unos opinan que el directivo después podría ir a otro centro *"al salir los equipos directivos de los propios compañeros, ya que si vuelven al mismo centro como profesores de a pie condiciona mucho su situación. Tal vez podrían ir a otro centro y podría solucionar este tema, ya que debería haber algo para que el equipo directivo no tenga que tener las manos atadas para resolver. Cuestiones como horarios, sustituciones, etc... se resolverían de otro modo."* (Dir.).

Otros, lógicamente en el ámbito de los padres, van más allá y opinan que sería interesante que se dedicara a ser Director nada más, sin necesidad de ser docente *"Yo pienso que podría ser bueno que fuera una persona no docente, que fuera una persona que viniera a dirigir el colegio."*

El profesorado, por otra parte, piensa que el colectivo de profesores debería tener más poder aún para elegir al Director *"En el sistema actual todavía vería mejor que se pronunciase de alguna manera el colectivo que va a tener el Director con el fin de proponer el que el colectivo de profesores desea. Que el profesorado tuviese una mayor participación en la elección del Director."* (Prof.).

Pero en lo que casi todos están de acuerdo de

forma aplastante es en la situación cambiante de ser unos años en el mismo centro miembro del equipo directivo y otros profesor. Un Director lo matiza muy bien cuando dice que *"Un equipo directivo elegido por tres años y vuelve a ser profesor, no tiene sentido. En esta situación prefiero no tomar decisiones que después me pasan factura. En el caso de que yo fuera solo Director y después no volviera a la clase, tal vez me plantearía de otro modo este problema"* (Dir.)

También es interesante resaltar que las designaciones de directivos de forma obligada al no haber candidatos en un centro no generan más que problemas en todos los sentidos, como vemos en esta opinión de un Director *"y debe haber una voluntad de presentarse. Lo lamentable es que no puedo decir que no si me dicen que debo ser Director. Estoy este año obligado, me han obligado a ser, siendo además que estoy en contra de la planificación de la educación en este barrio. Yo he estado de Director en otro centro en el que compartía la filosofía y planificación del barrio, pero aquí no estoy de acuerdo con que algunos alumnos de este colegio estén en otro colegio, y no puedo hacer nada y , encima, tengo que defenderlo y explicarlo a los padres"* (Dir.).

Problema¹⁵ : el directivo sale de los propios compañeros del Claustro y después vuelve a ser compañero del mismo Claustro. Además, un profesor puede ser obligado a ser Director en contra de su voluntad.

¹⁵ Cuando comente el problema me referiré a aquel o aquellos problemas más comentados y en los que la mayoría está de acuerdo.

Alternativa¹⁶ : Ser de otro centro o volver a otro centro. Evitar siempre directivos a la fuerza.

- **ADM** *La Administración como ente político que toma las decisiones y organiza la educación en su ámbito territorial. Hace referencia no solamente al Ministerio de Educación sino también a su Dirección Provincial con toda su organización.*

La percepción que existe en la mayoría hacia la Administración como ente político que toma las principales decisiones que afectan al funcionamiento del centro y al equipo directivo es claramente de desencanto y de frustración, o sea totalmente negativa. Solamente en un centro la percepción de la relación con la Administración es positiva.

Desde los padres que opinan que lo que hacen es llevar a cabo el trabajo que debería hacer el Ministerio "*Yo pienso tristemente que la labor que hacemos los padres es sacarle trabajo al Ministerio, descaradamente lo que hacemos es ahorrarle dinero al Ministerio.*" (Madre), hasta un Director que con dureza afirma que lo único que aspira es a que le dejen en paz "*La inspección sobre todo controla las horas, los números, no controla calidad sino solamente la cantidad de las cosas. Solamente les preocupa esas cosas y no saben que las personas son diferentes y que los colegios son distintos, las circunstancias son muy distintas y condicionan todas actuaciones. Yo solamente pido que nos dejen en paz, solamente pido*

¹⁶ Cuando comente la alternativa me referiré a aquella o aquellas alternativas más comentadas y en las que la mayoría está de acuerdo.

eso." (Dir.)

Problema : percepción negativa de la Administración educativa.

Alternativa : Todas las alternativas que se ofrecen giran en torno a una mayor atención de la Administración hacia los centros, y hacia un apoyo que creen que no existe.

- **AEX** *Actividades extraescolares*

Es una categoría que ha surgido solamente dos veces en las entrevistas y no reviste gran relevancia como tal en el desarrollo de la investigación. La problemática que conlleva su realización se engloba en la relación de la Administración con el centro, considerada en la anterior categoría, como cuando dice una madre que "*y aquí si no hubiera padres, no habría actividades extraescolares ni habría una serie de mejoras que hay dentro del colegio*".

- **AUN** *Escasa independencia política de cada centro para tomar decisiones de tipo administrativo, económico o académico.*

Esta categoría representa también una de las que mas tienen en cuenta los distintos entrevistados y una de las que reviste más unanimidad. Las percepciones de esta realidad son claras cuando se pronuncian sobre la falta de autonomía de cada centro. Un Director lo dice claramente cuando afirma que "*No existe realmente autonomía. Todo está legislado, todo lo dice el Ministerio. En el proyecto curricular casi todo está*

legislado, etc.. Habría que tender hacia una mayor autonomía en bastantes campos, en la que las entidades locales pudieran decir algo, pudieran intervenir más. Autonomía de los centros existe, pero con el control de la Administración, siempre en el margen de maniobra que te permite el Ministerio".(Dir.)

Un Jefe de Estudios matiza esta percepción indicando que esa autonomía debería ir unida a una financiación adecuada, aspecto que recalcan varios como alternativa indispensable. *"Autonomía sin financiación adecuada no tiene sentido, estaría bien en determinados aspectos pero siempre con dinero, aunque no en muchos para evitar ciertas diferencias. Para actividades complementarias, por ejemplo, sería interesante, ya que si no hay dinero como puedes contratar distintos servicios".(J.E.)*

En suma, la unanimidad en este campo es total.

Problema : no existe autonomía política en el centro para poder tomar ciertas decisiones. Se depende en exceso de la Administración educativa.

Alternativa : se demanda autonomía tanto para el funcionamiento de los Claustros o de los Consejos Escolares, como para resolver problemas de disciplina, académicos o de funcionamiento global del centro. Y para ello se demandan recursos económicos y cierta libertad en su utilización.

- **AUT** *Poder del equipo directivo como tal, o de alguno de sus miembros, y los problemas que se generan de su*

aplicación, esencialmente por el escaso ámbito o peso de ese poder.

Esta categoría es mucho más complicada de concretar, ya que las percepciones de las distintas personas matizan de tal manera sus propuestas y opiniones que se generan puntos de vista diferentes. En lo único que casi todos coinciden es en que el poder del equipo directivo en cada centro es cuestionado y en que ese poder está unido a la personalidad del directivo que la ejerce. Son los dos aspectos en los que prácticamente todos están de acuerdo.

Las relaciones de poder que existen en un centro con este sistema de dirección son algo muy importante para el funcionamiento del centro, ya que dependen más bien de la personalidad de los que ejercen ese poder que de la autoridad que disponen. Como dice un profesor, *"clarísimo, es fundamental (depende mucho de las cualidades del Director para que este sistema funcione). Pienso que un Director autoritario ya puede dejar la dirección porque para mí no tiene nada que hacer."* (Prof). O como afirma una madre *"por desgracia el problema de la pública depende totalmente de la persona que esté la frente de la dirección. Según como sea la persona funciona de una manera u otra"* (Madre)

La utilización de la negociación y el compromiso es algo que todos los directivos asumen como la única manera de resolver los problemas o de encauzar las distintas situaciones que se plantean en un centro. *"Utilizar el consenso y el diálogo, aunque llega un*

momento que no es posible y es necesario disponer de la autoridad necesaria y bien conducida" (Dir.). Pero, como este Director afirma, a veces este de modo de conducir las situaciones no da resultado y es ahí donde el directivo se encuentra con que el poder de que dispone no le da suficiente poder para resolverlo como el quisiera. Como dice otro Director "yo siempre he sido muy participativo en mi esencia, ahora bien en determinadas ocasiones el tener una determinada autoridad solucionaría los conflictos antes. En todo caso hay que llegar a soluciones por medio del consenso, no por imposición".(Dir.)

Es la disyuntiva en la que se mueven los directivos, ya que ellos no se sienten con poder y a veces sienten que lo necesitan. Se mueven entre la necesidad de utilizar el consenso y el diálogo y, por otra parte, la obligación de recurrir a un poder que reconocen que no tienen. "No tengo absolutamente nada de poder. Y realmente no lo tengo " (Director), "Nunca he visto que el equipo directivo se sienta con poder, se hace como se puede, siempre templando gaitas. Tal vez sea cuestión de cada persona, a lo mejor se pone el Don encima de la mesa y a lo mejor funciona de otra manera, no lo se". (J.E.).

Algún directivo reconoce que este problema de falta de poder viene en parte ocasionada por el acceso a la dirección, ya que una persona que está al mismo nivel que ellos no puede tratar de que se hagan las cosas fácilmente, "La visión del Claustro a veces es difícil por que espera que siempre responda el equipo directivo a sus exigencias. Así surge el conflicto, cómo

una persona en el mismo nivel que ellos puede imponer o tratar de que hagan algo". (J.E.)

Algún directivo llega a conclusiones ya un poco deterministas cuando afirma que *"si la autoridad consiste solamente en usarla y en que te hagan caso, yo más autoridad no quiero, para qué? Hay que tener en cuenta que trabajamos con funcionarios y, además maestros. Es muy difícil hacer que hagan lo que no desean hacer. Es muy complicado"* (Dir.)

Los padres, por otra parte lógicamente, demandan más poder para el Director. Debo insistir en la idea de que para los padres el equipo directivo no existe, solamente la figura del Director, en la que reconocen todo el poder de la dirección en un centro. *"Veo que en la escuela privada hay mucha más autoridad, el Director es el Director y punto. Aquí es mucho más flexible, aunque depende de la persona que sea el Director. Será más flexible para todo, para hablar con todos y para no implantar su autoridad"* (Madre). Es interesante recalcar que hasta los padres reconocen la importancia de la persona que ejerce la dirección para que ésta se lleve de una manera u otra.

El problema del Jefe de Estudios en esta parcela es más grave y además reconocido por todos los Jefes de Estudio que he entrevista y hablado. *" Uno de los problemas que arrastramos más fuertemente en todas las escuelas es el principio de autoridad que no es reconocido por los compañeros de un equipo directivo y mucho menos encarnado en la figura del Jefe de Estudios. Del Director no se discute nada, del Jefe de*

Estudios normalmente hay tendencia a discutirle sus decisiones. En el caso nuestro he tenido que apostar por resolver ese problema, el problema de que el principio de autoridad quede a salvo. Y eso ha ocasionado problemas a veces fuertes, porque hay compañeros y compañeras que eso no lo han entendido y ha habido que recordárselo de una manera amable pero enérgica" (J.E.). Si el poder del equipo directivo es puesto en entredicho en general, el del Jefe de Estudios mucho más, y debemos recordar que es el que debe enfrentarse a los problemas que suelen ocasionar más conflictos de intereses, como son las sustituciones, los horarios o las reuniones y coordinación en los ciclos.

Problema : Los directivos reconocen que el poder de que disponen les obliga a utilizar el consenso y el diálogo como forma de conducir los problemas y las distintas situaciones, pero que cuando este sistema no funciona, se quedan sin recursos para intentar resolver o manejar esas situaciones. Todo depende de las relaciones de poder que se hayan creado en ese centro, en las que influye de modo determinante las relaciones humanas que se hayan generado, como veremos en otras categorías que explicamos.

Alternativa : No plantean ninguna alternativa clara y concreta para esta categoría, solamente algunos se pronuncian porque la Administración provea de más autoridad formal, que los directivos tengan más poder. De todos modos, debo también decir que la mayoría de Directores se pronuncian por el poder que les proporciona el sistema de dirección actual, lo que,

como reconocen, les origina ciertas contradicciones entre lo que piensan y lo que querrían hacer.

- **BUR** *Temas relacionados con el papeleo que se lleva a cabo en un centro, con todos los procesos que engloban tareas administrativas y no tienen una relación directa con la educación.*

En relación con esta categoría la percepción es también común a todos ellos, en cuanto aprecian que tienen que realizar demasiados papeles, que tienen que llevar a cabo demasiadas tareas administrativas. *"En relación con la Administración, si dejamos de lado lo pedagógico, lo que pienso es que está todo muy burocratizado. Estamos ya en el siglo XXI y cada vez te exigen más papeles. El E.D. los confecciona y al mismo tiempo los transmite a los compañeros y éstos los reciben mal siempre. Pero, claro, tu tienes que desempeñar esa función, y del tiempo que disponemos para trabajar en cuestiones pedagógicas, se pierde muchísimo tiempo en lo que es administrativo, rellenar actas, contabilidades, etc., Hay que levantar actas de todo, Comisión de Coordinación, etc.."* (Dir.).

Al ser un aspecto tan claro y asumido por todos y, por otra parte, que no influye de modo determinante en la actuación del equipo directivo, no le he dedicado mucho tiempo en las entrevistas, por lo que es una categoría que ha surgido pocas veces. En las conversaciones informales que desarrollé con los distintos miembros de la comunidad escolar el tema era claro. Además, hay que tener en cuenta que en los centros de Primaria no existe personal administrativo,

lo que hace que estas tareas recaigan totalmente sobre el personal directivo.

- **CED** *Cultura de equipo en el funcionamiento del equipo directivo en el centro. La percepción que tienen de ella los profesores, padres o la Administración.*

En el sistema de dirección-LODE es muy importante detectar la cultura de equipo en el equipo directivo, ya que es uno de los factores clave en su manera de plantear la dirección en los centros. Esta categoría trata de comprobar cómo se aprecia esa cultura de equipo por parte de los propios equipos directivos, así como por los padres y profesores.

Equipo directivos y profesores están de acuerdo en la importancia de estos equipos para un buen funcionamiento del centro, *"la importancia de la idea de equipo en el equipo directivo para seguir. es positivo e imprescindible, el ser diferentes es importante"* (J.E.). He observado en las entrevistas y en las conversaciones habidas a lo largo de estos dos últimos años que, sobre todo para los equipos directivos, formar un equipo coherente de trabajo significa un apoyo entre ellos muy importante, *"es muy importante también que haya una coordinación y una coincidencia en un equipo para que funcione adecuadamente, aquí no se da ese problema, pero lo considero muy importante"* (Dir.).

En el único colegio en el que el equipo es nombrado directamente por la Administración he observado que un año sí hay cultura de equipo, pero que otro año esa cultura falta y van cada uno por un

lado diferente.

Sin embargo, se detecta un factor muy interesante, como es la percepción de que falta una cultura de lo que significa un equipo directivo entre los profesores y, sobre todo, entre los padres, "*yo creo que es cierto que falta cierta cultura tradicional acerca de lo que representa un E.D. la concepción de un E.D. que planifica, coordina y dirige de modo coordinado la gente no lo tiene muy en cuenta. El Director si que es una figura que tiene más tradición, pero el J.E. y el secretario tienen que defender su postura algunas veces de modo enérgico*" (Dir.). La figura del Director la tienen clara todos, sobre todo los padres, pero la del Jefe de Estudios y la del Secretario no la tienen aún asumida en general. Es curioso destacar que cuando hablo con los padres y les pregunto por alguna cuestión del equipo directivo siempre me contestan que con la palabra "el Director.....", para ellos el equipo directivo es el Director, que es quien posee todo el rol de la dirección para ellos.

Como comenta un Director "*el Director encarna el sentido del poder para todos. Hablar con el Director para todo. Dónde está el encargado ? es la pregunta de cualquiera, desde para preguntar cuándo es fiesta hasta para resolver problemas graves*" (Dir.).

Problema: No existe entre la comunidad escolar una percepción clara de lo que significa el equipo directivo como equipo de trabajo en el sistema de dirección del centro, sobre todo entre los padres.

Alternativa : No se ofrece alternativa, solamente

que habría que procurar que esa percepción de equipo se lograra explicar de algún modo y que la comunidad escolar la entendiera.

- **CIP** *Conflictos internos entre el profesorado, originados por las relaciones personales o profesionales entre ellos.*

Los conflictos generados por las relaciones personales entre el profesorado son aquellos que más quebraderos de cabeza dan al equipo directivo por la percepción que he contrastado en todas las entrevistas. Además, son aquellos más difícil de encauzar y los que causan más insatisfacción al equipo directivo.

Parten de una premisa clara *"trabajar con personas implica que haya conflictos y problemas. Siempre que las personas intervengan habrá algún tipo de conflicto"* (Dir.). Para solucionar o tratar este conflicto el mejor sistema es tratarlo con el diálogo y el consenso, *"la solución va siempre en la línea de hablar y dialogar para resolver los problemas"* (J.E.). Asimismo, también es importante para reconducir y manejar los conflictos que llegue la información al profesorado de todo lo que pasa en el centro por parte del Equipo Directivo en todo momento, que las cosas estén claras siempre, *"el profesorado ha estado en ese Claustro informado de todo, mucho antes que los padres, con lo que se han sentido satisfechos, y han salido a flote todas aquellas tensiones que pudiera haber internas, se han hablado, se han discutido, se han explicado, se ha reflexionado sobre ellas, etc. yo creo que ha sido muy positivo"* (J.E.).

El problema surge cuando este conflicto no se puede reconducir o resolver. *"lo que hay que hacer es aplicar el trato adecuado y entonces se pueden reconducir, que no cambiar. (se refiere a los problemas más difíciles de resolver) Por ejemplo, si hay una mala relación entre los profesores de fondo, lo que se puede hacer es poner paños calientes, pero arreglar esa relación es imposible".(J.E.)*. En estas situaciones es donde se aprecia en los directivos la demanda de un poco más de autoridad formal para manejar esos problemas.

Como reconoce un Jefe de Estudios, *"me cuesta más resolver los problemas con los profesores que llevar una clase. Es difícil. Los maestros en general son raros, si normalmente hay complicaciones, parece ser que algunos aún las buscan más. Hay de todo, profesores que colaboran y otros que no solamente no colaboran sino que crean problemas de casi todo."* (J.E.)

El matiz que condiciona estos problemas es que la mayoría de los que no tienen solución, según los equipos directivos, vienen por cuestiones personales, con lo que es muy difícil de manejarlos o tratarlos, *"aquí lo que no hay son grupos de mala intención, pero si hay a veces roces más bien de tipo personal que profesional. A veces es difícil deslindar ambos ámbitos."* (J.E.).

Es muy clara la opinión de un Director cuando afirma que lo que antes no constituían ningún problema, de pronto son problemas, por qué?, pues por

el cambio de actitud de ciertos profesores del centro, en cuanto que se han deteriorado las relaciones personales, *"en los dos primeros mandatos han sido prácticamente de consenso, y en el último mandato han surgido los primeros problemas con algún grupo que reacciona de modo irracional. El estar juntos mucho tiempo sin cambios la mayoría de los profesores crea tal vez problemas de relaciones. Comedor, horario del centro, gimnasio, etc.... son actuaciones duras que no han creado problemas, y ahora salen temas que antes no habían surgido. El llegar a consensos ha costado mucho"* (Dir.)

La cuestión es que los problemas que surgen de los conflictos generados por las relaciones personales son de muy difícil solución en el marco del sistema de dirección-LODE. Como dice un Jefe de Estudios, refiriéndose ya a un colegio en el que las relaciones personales han llegado a un punto muy crucial *"con los profesores no hay solución. Es necesaria una solución quirúrgica. Se ha creado tal problemática que no hay manera de resolverla con diálogo o consenso. Creo que no hay solución hasta que el colegio no cambie de estructura con la implantación de la reforma"* (J.E.)

Problema : Los conflictos son algo lógico y normal en un centro en el que hay personas conviviendo, pero, cuando se generan conflictos graves por las relaciones personales entre ellos, el sistema de dirección-LODE no da muchas armas a los Directores para manejarlos.

Alternativa : El diálogo y el consenso se ve como

la forma lógica de reconducir estos problemas, llegando a la "práctica quirúrgica" cuando se ve que no existe solución.

- **COO** *Coordinador de ciclo, como figura importante para el funcionamiento del centro y para su coordinación curricular.*

La figura del coordinador de ciclo constituye algo que los miembros de los equipos directivos le han dado mucha importancia para un mejor funcionamiento del centro en la estructura actual. Esta es la razón por la que lo he tratado como una categoría independiente.

Aunque a los profesores les va costando bastante aceptar el concepto de ciclo, o sea que están en un ciclo, no solamente en un curso determinado, trabajando con un equipo de profesores, poco a poco y a distinto ritmo según el colegio lo van aceptando, *"aceptan el concepto de ciclo poco a poco, aunque costará que lo asuman"* (J.E.).

Para un equipo directivo es esencial que cada uno de los ciclos trabajen del modo más autónomo posible y de la manera más coordinada posible, así como en sintonía con el propio equipo directivo, y este proceso se puede conseguir con el coordinador. Esto lo tienen claro todos los equipos directivos, *"los coordinadores de ciclo deben ser los que, siguiendo el modo de pensar del equipo directivo, sean los transmisores, la correa de transmisión hacia el resto de profesores y desde el resto de profesores, porque hay ciclos que resuelven la mayoría de los problemas y otros que*

necesitan ayuda. Hay ciclos que no son capaces de resolver sus problemas, y entonces acuden la Equipo Directivo y uno no tiene la varita mágica para resolverlo" (J.E.)

Esta manera de trabajar evita que los equipos directivo tomen en todo momento decisiones que corresponden a los equipos de ciclo y ayuda a una mejor distribución del poder de forma real en el centro. Existe desde hace poco tiempo un nuevo órgano en los centros, la Comisión de Coordinación Pedagógica, que, además de estar al tanto de todo lo relacionado con el Proyecto Curricular de Centro, debería coordinar todo lo relacionado con el desarrollo del currículo. En esta Comisión están los Coordinadores de ciclo. *"A través de la Comisión de Coordinación pedagógica funciona el centro con coordinadores de cada ciclo. Esto evita que el Equipo Directivo tome decisiones en todo momento, aunque algunas veces debe tomar decisiones en momentos muy concretos y ante situaciones determinadas. Desde principios de curso llevamos más de 20 Consejos Escolares, funcionamos a través de comisiones." (Dir.)* De ahí la gran importancia de estos coordinadores. *"lo que si hay que resaltar es que dentro de la Comisión de Coordinación es muy importante el papel del coordinador de ciclo, si éste es una persona que colabora, dinámica,.. Entonces el mismo ciclo se mueve más, trabaja mejor, arrastra de laguna manera" (Dir.)*

El problema que surge en este caso es que el rol de coordinador está claro, pero su compensación es

casi nula, "el coordinador no tiene apenas compensación. No tiene más que alguna hora disponible para su trabajo" (J.E.). "La única gratificación que tiene el coordinador es que el Ministerio le concede dos horas a la semana para dedicarse a sus tareas. Dentro de los coordinadores hay de todo, hay quien piensa que con esas dos horas están suficientemente pagados y hay otros que piensan que asumen una responsabilidad que económicamente debería estar contemplada." (Dir.). Esto origina, en opinión de estos equipos que estos coordinadores trabajan con cierto entusiasmo más por razones personales que profesionales, por el grado de compromiso que tienen con el equipo directivo o por la relación personal que guardan con dicho equipo.

Problema : Importancia de los coordinadores de ciclo para un buen funcionamiento del centro en su ámbito curricular, pero su figura está poco compensada.

Alternativa : Aumentar la compensación a los coordinadores de ciclo, ya con un complemento económico que ahora no tienen o con más horas de disponibilidad para ese cargo.

- **DEC** *Cómo se distribuye y desarrolla la actividad política en el sistema de dirección-LODE en el centro, qué órgano tiene más o menos peso.*

Esta categoría está estrechamente unida o implícita en otras como la del poder del equipo directivo o conflictos internos en el centro. No es ninguna novedad, ya que, como dije antes, las distintas

categorías analizadas independientemente no quiere decir que sean algo autónomo unas de otras.

Todos están de acuerdo en que los canales de decisión que plantea la LODE son adecuados "*existe participación a través de sus distintos órganos, que son los que encauzan esa participación. Es más enriquecedor el participar entre todos en la dinámica del centro, que el ordeno y mando desde la dirección.*" (Dir). Está claro que participar en la toma de decisiones en el centro, en la política organizacional como está planteado actualmente es valorado positivamente por todos. "*La participación es buena y positiva.*" (Dir.).

El problema surge en la realidad de cada día, ya que, aunque el Claustro en teoría no dispone de apenas poder teórico de decisión, es el que tiene el poder en la práctica sobre todo en los asuntos serios e importantes, "*el poder decisorio en la realidad lo tiene el Claustro en casi todos los centros en que he estado. La capacidad del colegio en asuntos serios depende del Claustro.*" (J.E.). De ahí que se demande por parte de los equipos directivos más poder de decisión "*los E.D. , si se quiere acercar a una gestión de la empresa privada, deberían tener más poder de gestión, pero esto puede plantear problemas a la larga,*" (J.E.).

Problema : El sistema político-organizacional en el centro se aprecia como algo positivo. Los equipos directivos demandan más poder en esas decisiones que deben tomar, ya que se encuentran muy atados en la realidad sobre todo por el poder del Claustro.

Alternativa : Mantener el sistema de dirección-LODE en cuanto al procedimiento de toma de decisiones, pero dando a los equipos directivos más poder en la gestión.

- **DEP** *Desconocimiento de la noción de equipo directivo como tal equipo y especialmente de la figura del Jefe de Estudios, sobre todo por parte de los padres.*

Es muy interesante destacar que, sobre todo para los padres, no existe una concepción clara de los que significa la idea de equipo directivo como equipo de dirección. En todas las entrevistas a los padres, así como en las conversaciones informales que he tenido con ellos, siempre que yo preguntaba algo sobre el equipo directivo ellos me contestaban con la frase " pienso que el Director...", ya que identifican la dirección del centro con el Director.

Esta percepción se agudiza en la figura del Jefe de Estudios, aspecto muy importante por la relevancia de este cargo en un centro, ya que sobre él recae todo el ámbito curricular. *"Hay muchos padres que desconocen la figura del Jefe de Estudios, así como casi del equipo directivo. No entienden ante algún problema que tengan que pasar por el Jefe de Estudios. Una madre me preguntó un día si era Jefe de Estudios de 7 y 8 o de todo el colegio."* (J.E.)

Problema: No existe, sobre todo entre los padres, una percepción clara del concepto de equipo directivo como equipo de dirección.

Alternativa : La única que han planteado ha sido

una labor de información, tanto en el ámbito del centro como institucional.

- **DIA** *Accesibilidad (tratable, abierto, dispuesto al diálogo) del Director hacia la comunidad educativa. Se acentúa la importancia de este comportamiento del Director para ser bien valorado, sobre todo por parte de los padres.*

Es ésta una faceta del comportamiento del Director unánimemente aceptada por todos. Un Director afable, cercano a la gente, abierto, dispuesto al diálogo es muy bien valorado, de tal modo que consideran padres y profesores que es una característica esencial en un buen directivo. *"Es muy importante (que sea afable, cercano, que se pueda hablar con él), es muy diferente encontrarte con una persona que te acoge o que con la mirada te echa para atrás. Eso es muy importante".* (Madre).

Cuando pregunté directamente a los padres cuál sería la característica más importante que verían a un Director en un centro, fueron unánimes : *"yo lo que principalmente le veo es que cualquier persona pueda ir a contarle cosas, que sea accesible a todo el mundo. Aquí cualquier crío le va a contar cosas. Y esa es la principal cualidad que le veo yo"* (Madre).

Un profesor concreta más esta idea cuando afirma *"yo creo que las características mas importantes del E.D. es que sea abierto, que no sea autoritario, que propicie la participación del profesorado, que cree buen ambiente entre los compañeros, que tenga la habilidad de no dar las*

cosas como hechos, pero plantear las cosas adecuadamente para que el profesorado se sienta motivado" (Prof.).

Problema : Una faceta muy importante para los padres y profesores de los equipos directivos es que sean personas afables, cercanas, abiertas al diálogo. El problema debe surgir cuando el comportamiento de estos equipos no responde a estas expectativas, ya que genera actitudes negativas y de oposición ante las propuestas y sugerencias del equipo directivo.

Alternativa : No hay otra que adoptar un comportamiento dialogante y abierto hacia la comunidad escolar.

- **DIC** *Director competente, bien valorado por la persona, grupo o estamento que realiza la entrevista*

En esta categoría trataba de percibir la valoración de los equipos directivos por parte de los padres y profesores en los distintos centros, cuestión muy importante para comprobar que otras respuestas u opiniones son coherentes con su manera de percibir la realidad.

De los cuatro centros, solamente en uno ha habido una percepción digamos que "compleja" del equipo directivo, en parte lógica dadas las características del centro y el cambio constante de los equipos directivos. No quiero decir que haya sido negativa ni mucho menos, su valoración es positiva, pero con matices. En los otros centros la percepción de los padres ha sido muy positiva hacia los equipos

directivos, ya que los encontraban cercanos a ellos, dialogantes y que se preocupaban por el colegio. Frases como *"nosotros de la dirección de este colegio estamos muy contentas, porque el Director se preocupa de todos, hace más de lo que debería"* (Madre), han sido usuales en las entrevistas y conversaciones.

Hablar de que todos los profesores han tenido una percepción positiva o negativa de los equipos directivos es imposible, ya que son colegios con un mínimo de 20 profesores y algunos con historias personales, por otra parte lógicas en el desarrollo de cualquier grupo humano. Ciertamente, las opiniones negativas hacia estos equipos por parte de los profesores han sido escasas.

- DIR *Rol del Director. Diversos problemas que se generan cuando el Director ejerce su cargo.*

A lo largo de las entrevistas y conversaciones han ido surgiendo inmensidad de situaciones problemáticas que se encuentra, en este caso el Director esencialmente, cuando debe ejercer o ser responsable con el rol de su cargo en el centro. Sin embargo, es posible destacar dos facetas muy importantes y que para los Directores son esenciales.

Una se refiere al rol que deben asumir en el sistema de dirección-LODE, un papel que no les conduce a otro camino que al de proponer, coordinar, sugerir, etc.. para lograr que se hagan las cosas, *"lo que me gusta es proponer que hagan una serie de cosas y llamar a la reflexión a la gente, proponer asuntos y*

actuaciones." (Dir.). No se puede hacer otra caso porque "en un colegio público el ordeno y mando no funciona, es imposible, es contraproducente." (Dir.)

Piensan en un Director que propicia la participación del profesorado, que dinamiza la vida interna del centro, que asume el papel de coordinador y ejecutor de las decisiones que toma en Claustro, Consejo Escolar u otros órganos del centro, *"me siento como órgano ejecutivo del Consejo Escolar. Asumo el papel de coordinador y sugeridor de cosas." (Dir.).*

La otra faceta importante surge cuando plantean el cómo llevar a cabo su rol en la realidad de cada día, bastante bien definido por un profesor cuando afirma que *"el E.D. se encuentra actualmente presionado por la realidad que tiene, por un lado los profesores que les llevamos los problemas, por los padres y muy limitado en su margen de maniobra, y eso le crea una situación de impotencia y de ahí creo que viene la propia inestabilidad a querer asumir ese cargo." (Prof.).* Esa situación del Director y, por contra del equipo directivo, de estar en medio de un flujo de intereses y luchas continuas es el gran problema que se encuentran, ya que, como dije antes, la autoridad formal de que disponen no les permite solucionar un tema tajantemente cuando no existe otra salida.

Nada mejor que las palabras de un Director para explicarlo, cuando expone con cierta acritud esta situación : *"El Director está en medio y muchas veces para mucha gente es el responsable de todo. Cuando yo no sanciono a un profesor o a un alumno ante los*

padres o ante los profesores aparezco como el responsable de que no se ponga orden tanto ante los profesores como ante los padres. Ante los profesores también el Director es el responsable de todo. Lo personalizan bastante en el Director. El Director Provincial también lo personalizan en el Director, cuando hay algún problema la Administración solamente habla con el Director. En resumen, tanto padres como profesores y Administración personalizan los problemas en el Director, que debe resolver todo según desea cada colectivo, y muchas veces las posibles resoluciones son diferentes según los colectivos." (Dir.).

Otro Director también concretaba este problema, pero con la Administración, *"lo que tu no les puedes decir (a los padres) es que estas son decisiones de la Dirección Provincial porque no lo entienden. Ellos a los únicos que ven es al Director o secretario, que son los que deben cargar " con el muerto". Yo sobre todo soy el que tengo que dar la cara y no decido aquello que tengo que defender y explicar delante de los padres." (Dir).*

Problema : El rol del Director-LODE exige un comportamiento basado en sugerencia, la motivación, la coordinación, el diálogo. El problema surge cuando en la realidad de cada día se encuentran en medio de una confluencia de intereses y luchas entre los distintos componentes de la comunidad escolar, exigiéndoles la responsabilidad de todo.

Alternativa : Los Directores se pronuncian por no

cambiar el sistema, pero sí contar con más capacidad de decisión y más apoyo de la Administración.

- **DIS** *Disciplina de alumnos.*

Esta categoría tiene su importancia en este tipo de centros, se podría decir que en casi todos los centros públicos, ya que parte de la población que accede a ellos proviene de capas marginales de la sociedad, que lógicamente llevan toda su problemática al centro escolar.

Existe diferencia en este ámbito de unos centros a otros. Concretamente uno de ellos, Zauma, recoge un estrato de población más marginal que los otros tres centros, por lo que ha tenido muchos más problemas de disciplina sobre todo en los cursos altos. Así, su Director reconoce que uno de sus principales problemas son los "*conflictos por el tipo de alumnado, que es sobre todo marginal, que ocasiona problemas con el resto de población escolar que exige otro tipo de formación*" (Dir.).

En todo caso, el problema está ahí en todos los centros, como reconocen directivos, profesores o padres de los otros tres centros. "*En otro aspecto está el asunto de la disciplina con determinados alumnos que es mi caballo de batalla. Hay alumnos que es una pena, que interfieren gravemente la marcha del curso y que no hay capacidad de hacer nada con ellos*" (J.E.). "*Hay alumnos mayores que hacen una cosa detrás de otra y no se les puede hacer nada. Como es un colegio público y todos tienen cabida, pues entran y no hacen nada, pero entorpecen la clase, queman al*

profesor, y solamente por culpa de dos o tres" (Madre). *"Es que a veces en clases como 7 u 8 hay que estar como sargentos. Lo que pasa ahora antes no pasaba, antes era reconfortante estar con los críos, ahora no tanto"* (Prof.).

Institucionalmente se dispone de la carta de derechos y deberes de alumnos como marco para resolver estos problemas. Y es aquí donde se quejan amargamente todos los equipos directivos unánimemente. Piensan que no es el marco adecuado o que no les permite a ellos tomar decisiones adecuadas en el momento oportuno. *"Siempre hemos funcionado con la carta de los derechos y deberes de los alumnos. Pero hay cosas que considero que no están bien. Al Director se le da más posibilidad de actuación, aunque no mucha, como la expulsión de un alumno, pero siempre con decisión del Consejo Escolar. Entonces ! fijate ! que le digo a un chico que se vaya unos días a casa por lo que ha hecho y después el Consejo Escolar dice que no debería haber mandado a ese chico a su casa, qué pasa ?, no sirve para mucho. La disciplina de los alumnos ha sido un problema porque nos ha ocupado mucho tiempo."* (Dir.)

Asimismo, consideran que se produce otro hecho muy importante en el modo de resolver los casos de disciplina, en cuanto que los tutores delegan en el Director sobre todo, y algunas veces en el Jefe de Estudios, la resolución de los casos problemáticos. *"Lo que sí nos afecta como E.D. es que el tutor, que para otros aspectos cuestiona la autoridad del E.D., a la hora de resolver un problema lo que se ve es una*

cierta delegación, y que a lo mejor yo ingenuamente, en este caso, asumo, y creo que no me debería corresponder." (Dir.). Es algo común en casi todos los centros, y de lo que los equipos directivos se quejan porque les ocupa un tiempo precioso, siendo además un acto en el que tienen que imponer una cierta autoridad o resolver un problema complejo con todas las implicaciones que lleva consigo.

Problema : Existen problemas de disciplina de alumnos en todos los centros, con mayor o menor complejidad, dadas las características de los alumnos que acceden a los centros. La Carta de derechos y deberes no es un instrumento adecuado para resolver esos casos cuando es necesario y los tutores no toman la responsabilidad que les corresponde delegando en el Director.

Alternativa : Coinciden en afirmar que los alumnos no se pueden cambiar y que, por lo tanto, los problemas deberán existir ya que la escuela no puede estar al margen de la sociedad. Piden los directivos más instrumentos y más poder de decisión para decidir en los casos que se plantean.

- **EDA** *Apoyo por parte de la Administración al equipo directivo del centro.*
- **EDE** *Escaso apoyo de la Administración al equipo directivo. Más bien se percibe como una fuente de problemas que de soluciones o apoyo*

Estas dos categorías se pueden considerar juntas ya que tiene en cuenta la percepción que tienen los

equipos directivos del apoyo que les presta la Administración Educativa. Es una cuestión muy importante para que estos equipos directivos sientan que están respaldados y a gusto en su trabajo. Por eso fue un aspecto del que conversé bastante con ellos.

La percepción de estos equipos fue distinta según el centro. En dos centros se veía un cierto apoyo de la Administración, las relaciones con la Inspección y la Administración globalmente no eran malas. En los otros dos centros la percepción que había de esta realidad era negativa, hasta tal punto que un Director consideraba que "*para mi el enemigo mayor lo tenemos en casa, o sea es la Administración*" (Dir.).

Problema : Sensación en algún equipo directivo de poco apoyo por parte de la Administración.

Alternativa : El problema es muy complejo de resolver, ya que ese apoyo no es algo abstracto, sino que va unido a unas circunstancias y a una realidad sentida por el equipo directivo. En cualquier caso, siempre los equipos directivos demandan una mayor consideración por parte de la Administración, un trato más deferente. Debe ser algo que la propia Administración tiene que asumir.

- **FOI** *Formación inicial de los equipos directivos, percibida como algo necesario e importante.*
- **FOP** *Formación permanente del equipo directivo, percibida como algo necesario e importante.*

Estas dos categorías se refieren a la formación

que los directivos deben tener antes de ejercer el cargo y a la que deberían recibir cuando lo están ejerciendo. La percepción de los distintos equipos no puede ser más unánime, tanto en la formación inicial como en la permanente, o sea que son necesarias e imprescindibles. *"Partiendo de la realidad es necesaria una formación inicial. Cuando uno es nombrado por la Dirección Provincial sería imprescindible. Los que presentan proyecto sería imprescindible. La educación cambia de día en día por lo que es imprescindible" (Dir.) . " No solamente necesaria(la formación permanente), sino también es imprescindible una actualización cuando uno está en el equipo directivo" (J.E.).*

El problema y grave surge cuando consideran que lo que se está haciendo hasta ahora no sirve, en cuanto que no hay formación inicial y la formación permanente que el MEC plantea deja mucho que desear. Es cierto que el MEC está llevando a cabo cursos de formación para equipos directivos desde hace varios años, pero su utilidad está en entredicho por su planificación y puesta en práctica. En otro apartado de la tesis considero más detenidamente este problema.

Problema : es necesaria e imprescindible una formación inicial y permanente de los equipos directivos, pero ésta no se lleva a cabo adecuadamente, porque la formación inicial antes de acceder al cargo no existe y la formación permanente deja bastante que desear.

Alternativa : Cursos de formación inicial por las Universidades correspondientes y cursos de perfeccionamiento continuos por el MEC para los tres miembros del equipo directivo. También plantean la necesidad de exigir a los que quieran acceder a los equipos directivos una formación anterior que deberían acreditar.

- **INO** *Percepción de la innovación en cada centro, cómo se lleva a cabo, casi siempre relacionado con temas de la reforma.*

La innovación no está pensada cómo una categoría que recoja aquellas actuaciones fuera de lo normal, programas con características muy específicas, sino que se refiere a la cultura que se vive en cada centro, ya de mantenimiento de lo que hay con ciertas reticencias a cualquier cambio o de mantener una actitud abierta ante los cambios con ganas de mejorar o innovar partiendo de lo que ya hacen.

De los cuatro centros estudiados se aprecia con claridad cómo en distintos grados dos se enmarcan en la categoría de mantenimiento y otros dos en la de cambio.

Así, vemos cómo un Jefe de Estudios, como referente de los centros que se caracterizan por ser más bien de mantenimiento, opina de modo pesimista que *"es difícil implantar cualquier tema. Los profesores harán lo que ya hacían antes. Cada uno trabajará como lo hacía antes, y hasta los que trabajaban muy bien antes se están cansando"* (J.E.).

Sin embargo en otro de los centros, considerados abiertos a la innovación, la opinión va en la línea de controlar de algún modo toda la innovación que se hace, ya que les desborda de alguna manera, *"la innovación está bien y debe hacerse, pero dosificada, sin grandes extremismos. Todas aquellas innovaciones - promocionar el trabajo en equipo, nuevas tecnologías, ... - está bien, pero en algunas ocasiones con otras innovaciones se sustituye lo normal, lo que requiere el sistema, por lo nuevo, con lo que se pierden aspectos importantes en los alumnos, ya que no se llega a todo. Falta una evaluación seria de lo que se hace, si funciona, etc., ya que no se sabe si sirve, si funciona, cómo implementarlo después"* (J.E.).

Veremos en otro apartado cómo la observación y el análisis de las actas triangulan perfectamente esta idea.

Problema : La innovación en un centro puede partir del propio centro o de la Administración cuando implanta nuevos programas, como por ejemplo todo lo relacionado con la implementación de la reforma. El problema para el equipo directivo surge cuando debe motivar, dinamizar el centro para implementar programas o actuaciones que vienen de la Administración o simplemente para mejorar lo que ya se está haciendo, y se encuentran con un profesorado reticente, negativo o poco dispuesto a colaborar.

Alternativa : En el marco del sistema actual de dirección-LODE los directivos demandan más poder de decisión para procurar que se realicen cosas que no

logran por medio de la motivación o del diálogo y el consenso.

- **JES** *Rol del Jefe de Estudios. Diversos problemas que se generan por razón de su cargo, sobre todo en relación a la actuación con el resto de profesores.*

Los Jefes de Estudios también han sido claros y unánimes en esta categoría, ya que entre los muchos problemas que se pueden encontrar resaltan como más importantes para ellos el tema de las sustituciones y de la realización de los horarios. *"El primer año me costó grandes disgustos el implantar el sistema de funcionamiento en las sustituciones o en los horarios, por decir los problemas mas importantes para el Jefe de Estudios. Después parece ser que la gente lo han aceptado y no hay problemas, va porque yo se lo mando y ya está"* (J.E.). *"Los horarios y la asignación de las áreas son temas muy delicados, ya que especialistas de un área no quieren dar esa especialidad."* (J.E.).

Los Jefes de Estudios se quejan, algunos con cierta amargura, de que su labor es siempre cuestionada por los profesores, siempre tienen que estar en medio de las actuaciones que más cuestiona el profesorado como son los de sustituir cada día a otro profesor, el asignar un horario u otro o el procurar que se reúnan cuando deben hacerlo. Todo esto les genera tensión y cansancio, que a veces es difícil llevar si uno se toma las cosas en serio. Como afirma un Jefe de Estudios *"a veces prefiero ir a sustituir a profesores que faltan antes de decíselo a ciertos profesores"*

(J.E.), u otro "mira, haces un horario lo más equitativo posible y siempre hay gente que no está de acuerdo y crea problemas" (J.E.).

Ante esta situación algunos llegan a esta conclusión : "Lo del Jefe de Estudios es que debe oír a todo el mundo. oír no quiere decir que tengan razón. Es que nosotros hemos sido extremadamente justos, legalistas y procurando dar gusto a la gente, y aún así no están contentos. Yo he llegado a la conclusión de que haciendo eso tampoco están contentos. Para qué hablar tanto e intentar congraciarse y eso si no sirve para nada. Por lo tanto, habrá que hacer " este es tu horario ! " y vale, no hay nada que hablar" (Dir.).

Problema : Los Jefes de Estudio deben resolver en cada centro situaciones como las sustituciones, los horarios o la dinamización de las reuniones, cuestiones que generan roces, enfrentamientos o situaciones conflictivas entre el profesorado.

Alternativa : Ante esta problemática todos están de acuerdo en que el consenso, el diálogo y la motivación es el sistema adecuado de tratar estos conflictos, pero echan de menos con claridad mayor poder de decisión y un mayor apoyo por parte de la Administración, tanto económicamente como académicamente.

- **PAD** *Temas relacionados con la actuación de los padres en el centro.*

En el ámbito de los padres, que personalmente pienso que tiene más importancia de lo que parece en

cada centro, he agrupado diversos aspectos en esta categoría y he especificado otras, ya que me parece importante concretar algunos aspectos.

Así, en esta categoría se han observado esencialmente dos temas que tienen gran relevancia para el funcionamiento del centro. En primer lugar, es una opinión totalmente compartida en todos los padres con los que he hablado el que solamente sirven en el centro para llegar a hacer aquellas cosas que el MEC no llega o no quiere hacer. *"Los padres de las APAs estamos de empleados del Ministerio, eso tiene que quedar totalmente claro y si quieres lo firmo"* (Madre). *"El Ministerio lo único que ha hecho es cortar el Inglés extraescolar"* (Madre). *"Yo pienso tristemente que la labor que hacemos los padres es sacarle trabajo al Ministerio, descaradamente lo que hacemos es ahorrarle dinero al Ministerio. Porque en la escuela privada los que se ocupan de planificar todas las actividades extraescolares es el propio colegio, y aquí si no hubiera padres, no habría actividades extraescolares ni habría una serie de mejoras que hay dentro del colegio"* (Madre). Tanto las actividades extraescolares, como otro tipo de actividades en los colegios públicos recaen sobre los padres, sin los que no se podrían llevar a cabo. Y en esta coyuntura plantean el poco apoyo que reciben de la Administración y la escasa valoración globalmente que existe de su trabajo.

En segundo lugar, se detecta entre los equipos directivos una percepción de que existe falta de confianza de los padres hacia el colegio, en relación a

hechos en los que están implicados sus hijos. Antes había más confianza en la actuación del maestro. Ahora se van generando actitudes de bastantes padres de no contrastar lo que le dice su hijo con la opinión de profesores o Equipo Directivo en el colegio. Solamente su hijo tiene razón. *"Aún siendo unos padres muy colaboradores en este colegio desde hace tiempo, se aprecia últimamente una actitud de bastantes padres de no contrastar lo que le dice su hijo con la opinión de profesores o Equipo Directivo en el colegio. Solamente su hijo tiene razón. Se aprecia una falta de confianza en los padres hacia el colegio, en lo que se refiere a cosas que les pase a sus hijos."* (Dir.).

Problema : Percepción de los padres de que su labor en el centro es un complemento a aquello que el MEC no llega, siendo poco apoyados y escasamente valorados. Asimismo, los equipos directivos perciben un crecimiento de la desconfianza de los padres hacia los profesionales del colegio.

Alternativa : Las actividades extraescolares se deberían organizar de otro modo. Los padres tampoco dieron alternativas concretas, sino que no estaban contentos ni satisfechos con el modo cómo se planteaban. Algunos decían que necesitaban apoyo económico, otros más capacidad de decisión para algunas actuaciones en el colegio, etc.. .

- **PAE** *Escasa participación de los padres en las distintas posibilidades que se les ofrece en el colegio.*

La participación de los padres en las distintas

actividades que se proponen en el colegio es muy escasa en todos los centros. Es algo que de modo unánime confirman en las entrevistas tanto padres como profesores o equipos directivos.

Encontramos en las siguientes opiniones una muestra de dicha realidad. *"En los padres participan prioritariamente los que pertenecen a la APA, los demás dejan bastante que desear."* (J.E.). *"Yo creo que en este colegio en general no hay mucha implicación de los padres. De hecho, el nivel de asociados en el APA es bajísimo. De los 600 alumnos tenemos unos 100 padres inscritos en el APA. Por contra, en relación con otros colegios de la zona, en algunas actividades la participación de los padres ha sido alta, como en la Escuela de Padres que organizamos hace poco. De todos modos, el nivel de implicación es bajo."* (Madre). *"Me parece que los padres no participan mucho. Hay muy poca participación. hasta en las Asambleas participan muy pocos. Y a colaborar muy poco. Hemos organizado hace poco unas charlas con la Universidad Popular y hemos estado muy pocas personas."* (Madre).

Problema : escasa implicación de los padres en las actividades y propuestas que plantea el colegio.

Alternativa : Es difícil plantear alternativas válidas, o, por lo menos, eso piensan los padres, ya que es un problema que está implícito en la sociedad, en los valores y cultura de la sociedad que forma parte de la escuela.

- PAI *Percepción de que los padres desean intervenir en*

temas que no son de su competencia, como los relacionados con el ámbito exclusivamente educativo.

Esta categoría recoge la opinión, por otra parte compartida por todos profesores y equipos directivos, de que los padres intentan inmiscuirse en temas que no son de su competencia, como los estrictamente académicos. Lógicamente esta opinión no es compartida por los padres con los que he hablado, pero es una de las pocas cosas en las que los profesores y equipos directivos coinciden totalmente. Realmente es curioso.

Un Jefe de Estudios lo ve claro cuando opina que *"los padres deben participar en la educación, pero hasta cierto punto. Los profesores o padres no participamos en la sanidad o en lo militar?, y sin embargo en la educación quieren intervenir en el aspecto educativo, porque, además, dónde termina lo pedagógico ?, es un tema nada claro"* (J.E.). Un Director es más explícito, *"el problema viene por el protagonismo que quieren tener en un colegio y eso es lo que yo creo que no es bueno. Hay padres que quieren asumir y participar en cuestiones que no son de su competencia, no se conforman con formar parte del Consejo Escolar solamente. Quieren intervenir en temas educativos, hablando de los programas, de los textos que se utilizan, etc.. . Los padres una cosa es que pregunten y otra que quieran tener un papel que creo que no les corresponde. Deben ser los profesionales de la educación los que deben decidir en temas exclusivamente educativos."* (Dir.).

Problema : Los profesores y equipos directivos piensan que los padres quieren intervenir en temas que no son de su competencia, lo que ocasiona conflictos de intereses con profesores y los propios equipos directivos.

Alternativa : Los equipos directivos proponen que se delimiten los campos de actuación de los padres en el colegio, de tal modo que en los aspectos profesionales, o sea los académicos, solamente tengan capacidad de decisión los profesores. Proponen que el poder en el plano académico, profesional dicen ellos, sea solamente del estamento profesional, o sea los profesores.

- **PAM** *Relación poco positiva de los padres, representados en la APA, con el Equipo Directivo.*
- **PAR** *Buena relación del Equipo Directivo con los padres.*

Estas dos categorías recogen la percepción que existe de la relación de los padres, en este caso representados por la APA, con el Equipo Directivo.

En la línea de lo que voy analizando, un colegio plantea unas relaciones conflictivas, "*con la APA está la relación en un momento difícil, ya que los que han estado han tirado la toalla y están ya muy cansados, y entonces ahora hay gente que quiere aprovechar el momento para hacerse con lo que ellos creen que es un poder, no creo que sus intenciones sean muy honestas.*" (J.E.), y los otros tres presentan una relación positiva y, hasta en algunos casos, excelente, "*Sobre la dirección de este colegio mi opinión no es*

negativa, quiero decir que es buena en general. Desde la APA hemos organizado, por ejemplo, una escuela de padres y la dirección ha estado abierta y colaboradora" (Madre), "Nosotros de la dirección de este colegio estamos muy contentas," (Madre).

- PAP *Percepción del poco apoyo que reciben los profesores de los padres.*

Hay una percepción también generalizada entre el profesorado de que no se sienten apoyados por los padres cuando surge cualquier problema. Piensan que para los padres si hay algún problema con sus hijos en la mayoría de los casos solamente atienden a la opinión de sus hijos desoyendo la del profesor o directivo. Cuando el problema es el comportamiento o bajo rendimiento del alumno, el apoyo de sus padres deja mucho que desear en la mayoría de los casos también.

En algún colegio se llega a situaciones extremas, *"problemas con las familias por ataques a los profesores, que amenazan con llevar a profesores al juzgado. " (Dir.), aunque en la mayoría de los casos es una actitud en general poco colaborativa hacia el profesorado del colegio, "el maestro se encuentra ahí muy poco apoyado y en algunas ocasiones hasta soslayamos el problema, porque el padre no te va a apoyar, sino todo lo contrario,.....vemos una sociedad deteriorada con respecto a los valores básicos de convivencia, y nosotros, que deberíamos tener un apoyo para recuperarlo, nos vemos bastante abandonados en este aspecto" (Prof.). "Quizá en este*

colegio hay una tradición de que se ha salido mucho, la gente piensa que tenemos una obligación de salir de excursión, y las cosas tampoco se hacen para que a uno le digan que bien las hace, pero a mi me deja un poco frío que haces un viaje que ha salido muy bien y cuando vuelves no hay nadie que diga "os felicito porque". Entonces uno se pregunta para qué me estoy molestando? es un poco duro. Faltan detalles de los padres. El profesorado no se siente apoyado por los padres." (J.E.).

En un colegio se está produciendo una situación curiosa, en cuanto existe una cultura de gran colaboración de los padres hacia el colegio y en estos momentos pasan a veces por situaciones conflictivas, ya que, cuando el equipo directivo dice no a alguna propuesta o actuación de ellos, su respuesta se vuelve agresiva, *"ante cualquier problema los padres se ponen en una actitud digamos que agresiva, no colaborativa con los profesores. O sea, quizás hemos sido demasiado "boom", hemos dado demasiada cancha a los padres, nos paran en el pasillo a cualquier hora, te piden un papel sin esperar las horas adecuadas, etc... Tienen una cultura de comportamiento difícil de cambiar y que nos está creando ahora algunos problemas en este colegio."* (J.E.)

Problema : Sensación de poco apoyo o de hasta cierta agresividad en algunos casos de los padres hacia el profesorado y equipo directivo del colegio. El profesorado en general no se siente apoyado por los padres.

Alternativa : Tanto los profesores como los equipos directivos consideran que es un problema que tiene su origen en la sociedad, en la cultura social que está implícita en las familias que llevan sus hijos a estos colegios, y que, por lo tanto, es muy difícil de cambiar. También como alternativa , sobre todo los profesores, ven que las APAs deberían tener menos poder y menos campo de acción en los colegios.

- **POA** *Actitud de cada profesor hacia el colegio, hacia lo que se le demanda desde la dirección, desde la Administración, considerada como algo muy importante para que funcione el centro.*

Analizamos en este caso un aspecto que los Equipos Directivos conceden mucha importancia para un buen funcionamiento del centro, como es la actitud que adopta cada profesor o grupos de profesores ante cualquier propuesta o actuación que se genere en el colegio sobre todo desde el equipo directivo., *"influye mucho la calidad de las personas que hay en el colegio. El equipo directivo, por su formación, carácter, puede hacer mucho en su solución, dependiendo también de la calidad de las personas que hay en un centro"* (Dir.). Piensan los directivos que una actitud abierta y positiva del profesorado genera indiscutiblemente una mayor participación, más coordinación, más eficacia, menos problemas, en suma, un mejor funcionamiento en todos sus ámbitos del centro.

Los directivos están convencidos de que muchos problemas que surgen se ocasionan por esta actitud del

profesorado. Podemos encontrar esa realidad claramente en dos colegios, en los que su evolución ha sido en los últimos años de ser colegios con un gran espíritu de colaboración, innovación y participación entre todos a ser centros que generan grandes problemas a los equipos directivos. Y el problema ha venido por el cambio de actitud de bastantes profesores hacia el centro por diversos motivos, ya personales o profesionales.

En uno de esos colegios el problema parece que viene de que hubo dos candidaturas a dirección y la que no salió con su grupo de apoyo adoptó una postura agresiva y negativa en el colegio. *"El problema es que el Claustro eligió entre dos en una candidatura de dirección, lo que ha originado situaciones de conflicto en sus comportamientos posteriores, y actitudes nada positivas de algunas personas. En los dos primeros mandatos han sido prácticamente de consenso, y en el último mandato han surgido los primeros problemas con algún grupo de que reacciona de modo irracional. La situación entre profesores influye de modo determinante en la realidad del centro. Lo que verdaderamente cansa es la relación con los compañeros, la falta de apoyo de ellos. En el último mandato la relación se ha estropeado bastante, hay compañeros que sin motivo enseguida responden negativamente en todo. Todo esto estresa bastante. Este tipo de oposición irracional de algún grupo estresa totalmente. Los detalles de los compañeros son importantes para un cargo directivo, como satisfacción."* (Dir.)

En el otro colegio el proceso ha sido parecido, *"se ha pasado de un proceso en el que se trabajaba en común a gusto a la situación actual en que la gente tiende a cumplir lo más indispensable. De ser un centro innovador se está pasando a pasar de todo, sobre todo por las circunstancias externas que la Administración le está obligando. La actitud del profesorado influye mucho."* (J.E.).

Lógicamente, no es momento ahora de analizar las diversas y variadas causas que han originado este cambio de actitud, ya que en otros apartados de la tesis se aprecia fácilmente, pero debo insistir en que es un aspecto esencial para los equipos directivos. Y digo esencial por su importancia de cara al centro y por su difícil solución al ser actitudes personales.

Problema : Las actitudes del profesorado influyen de modo determinante en el funcionamiento del centro. Un cambio de actitudes hacia el equipo directivo por motivos personales o profesionales pueden generar situaciones conflictivas de difícil manejo y de difícil solución para los equipos directivos.

Alternativa : Cuando se producen estas situaciones los directivos no han visto más que dos caminos, o el diálogo y el consenso, que es muy difícil en la mayoría de los casos, o el disponer de mayor poder de gestión y de decisión.

- **POC** *Coordinación del profesorado. Implicación en una línea de actuación común. Dificultad en lograrlo.*

Esta categoría sobre todo es muy importante para

el Jefe de Estudios, en cuanto es su responsabilidad lograr que el profesorado se reúna, se coordine, se implique en una línea de actuación común. Y, realmente, consideran que en el marco de una escuela pública esto es bastante difícil si no cuentan con la actitud y ayuda del profesorado. Se puede decir que volvemos a la anterior categoría, en la que vemos la importancia de la actitud del profesorado. *"Yo lo que necesito no veo la manera de conseguirlo, es implicarlos un poco más en las labores burocráticas, ya que con los alumnos están volcados, pero en su islote, cada uno en su clase. Se intenta que funcionen las reuniones, que se impliquen una línea de actuación común. Esto es lo que más cuesta. Es muy difícil. Cómo se consigue ? con el ordeno y mando ?, es más difícil implicar a los profesores en algo que hacer las cosas. Porque hacer se puede hacer sin problemas, pero implicarlos en los que se hace es muy difícil."* (J.E.).

Problema : Dificultad para los Jefes de Estudio de implicar al profesorado en las actividades que se generan en un centro. Digo implicar con un sentido de comprometerse en su realización, no solamente en hacerlo, matiz que condiciona de modo importante el resultado y el proceso.

Alternativa : He insistido bastante en este tema con los Jefes de Estudio y no me han aportado alternativas que no sean disponer de más poder de decisión o dejar de hacer las cosas en el caso de que no quieran hacerlas. La motivación y la conducción de grupos lo han visto como una necesidad en su

formación para tener más instrumentos en el manejo de estas situaciones.

- **POD** *Desánimo y desencanto del profesorado con su labor.*

He contrastado claramente que, en opinión del propio profesorado y equipos directivos, existe un desencanto y un desánimo generalizado ante la situación actual que viven en la educación en general y en su centro en particular. *"Hay una especie de dejadez y desencanto por parte de los profesores en la participación e implicación en el centro. Ahora parece ser que se vuelve hacia atrás en la cuestión del profesorado, en lo económico, en el prestigio, etc."* (J.E.). *"El profesorado está escéptico ante cualquier innovación. El planteamiento inicial es sano, pero el resultado es deprimente"* (Dir.).

Reconocen una degradación de la figura del profesor, una situación en la que se ve cuestionada constantemente su labor y un escaso apoyo tanto de la Administración como de la sociedad en general. Además, esta percepción no es propia de algunos, es unánime, con un mayor o menor grado de radicalización, pero el profesorado tiene muy asumido esto. Hay que recordar que estamos en periodo de implantación de una reforma que exige un cierto entusiasmo y ganas por parte del profesorado, que es, en suma, el que la va a implantar. Es una realidad que no podemos soslayar.

Problema : sin perder de vista el tema de esta tesis, esta percepción por parte del profesorado influye en la actitud que van a tomar ante las propuestas que

haga el equipo directivo en las distintas actuaciones que se lleven a cabo en el centro. Los equipos directivos se encuentran con un profesorado muy poco animado a colaborar y en el sistema de dirección-LODE en la escuela pública es esencial ese deseo de querer hacer las cosas.

Alternativa : la solución a este problema tanto los directivos como el profesorado lo ve en un nivel extracentro, es un problema muy complejo y unido a cantidad de causas que sobrepasan el campo de la educación. Los directivos proponen como línea de solución que el profesorado asuma su profesionalidad y que, con más o menos ilusión, realice lo que profesionalmente debe hacer.

- **POI** *Delegación de responsabilidades y de funciones propias del profesorado en la dirección del centro en los temas de disciplina.*

Esta categoría refleja una situación de la que varios Jefes de Estudios se quejan, en cuanto piensan que el profesorado no asume las funciones propias de su cargo como profesor, sobre todo en los aspectos de disciplina. *“Lo que si existe es esa cierta delegación de responsabilidades por parte del profesorado, que dicen, sobre todo con los niños pequeños, “ este es el Director, si te portas mas te llevare con él”. Hay un acto de inhibición de los compañeros, a veces enfrentamiento con los padres, y a veces lo que falta es que el tutor asuma su responsabilidad como tal.”* (J.E.) *"Aquí sí que hemos tenido este curso una casuística muy concreta, en cuanto que ha habido*

tutores que delegan su responsabilidad en el Director"
(Dir.).

Parece ser que son costumbres adquiridas en bastantes centros, que forman parte de la cultura de comportamiento de muchos profesores y que son difíciles de cambiar. Los propios equipos directivos también reconocen que ellos tampoco han hecho mucho para cambiarlas.

Problema: Delegación de responsabilidad por parte de los tutores hacia el equipo directivos en asuntos de disciplina.

Alternativa: Modificar esta cultura de comportamiento de los profesores de modo paulatino.

- **POF** *El profesorado como funcionario, que se aprecia por padres y Equipo Directivo como una barrera, como una dificultad para un mejor funcionamiento del centro, para poder exigirles ciertas cosas.*

La realidad del profesorado como funcionario público es contemplada por los padres y equipos directivos como algo negativo de cara al funcionamiento del centro. Piensan que les concede un status que les permite hacer una serie de cosas, que en caso contrario ni siquiera se las plantearían. *"Yo pienso que en lo público los profesores están muy protegidos. Quien tiene ganas de trabajar trabaja, pero quien no tiene ganas no hay nada que hacer con él. Son funcionarios con trabajo seguro. Es que no puedes meter mano, ya puedo ir yo a quejarme a quien sea que no hay nada que hacer."* (Madre). La percepción de esta madre es compartida por todos los padres con los que he hablado, no son opiniones aisladas.

Los equipos directivos también lo ven como una dificultad para realizar en bastantes ocasiones diferentes actuaciones o procesos. *"Pero hay otro problema, que es la coordinación del profesorado. En un colegio público no todo el mundo está dispuesto a ceder en beneficio del conjunto lo que uno viene haciendo. (Este hecho se produce...) por el carácter de ser funcionario. El hecho de ser funcionario no nos apega demasiado a la empresa, al colegio en este caso. Por ejemplo, a la 12'55 a.m. todo el mundo se quiere ir. En una empresa, los dueños, los accionistas que trabajan para ellos mismos, si hay que perder un*

rato, se pierde, si hay que perder una hora, se pierde".(Dir.). "Que no tienen la ilusión de un proyecto de futuro, reciben el mismo beneficio si lo hacen o no. No consideran esta empresa como algo propio" (J.E.).

Por lo tanto, es una variable muy importante para los equipos directivos que influye en el funcionamiento del centro y en el modo de dirigirlo. El problema surge cuando valoran que incide negativamente, pero que es una variable que no se puede cambiar de ningún modo. está ahí y punto, como dice alguno de ellos.

- **POR** *La reforma y el profesorado. Percepción que tiene el profesorado del desarrollo e implantación de la reforma..*

Aunque esta categoría puede parecer que está un poco al margen de aquellas que tienen una relación directa con la actuación de los equipos directivos, la he considerado porque pienso que es importante en estos momentos, ya que se está llevando a cabo la implantación de la reforma. Los equipos directivos en este caso son los responsables de procurar que se implementen adecuadamente todos los programas o procesos que genera esta reforma educativa. La actitud del profesorado ante esta reforma es muy importante para ellos, ya que va a condicionar su actuación.

La percepción que he observado ha sido de confusión y desencanto por parte de los profesores, por diversas causas, entre las que consideran más importante la política de personal que se ha seguido en

su desarrollo. *"Es difícil implantar cualquier tema. Los profesores harán lo que ya hacían antes. Cada uno trabajará como lo hacía antes, y hasta los que trabajaban muy bien antes se están cansando, sobre todo por la política de personal que acompaña a la LOGSE, que creo que ha sido una de las principales causas. La gente está en el aire con los puestos de trabajo, no sabemos lo que va a pasar. La gente no sabe dónde va a trabajar el siguiente curso"* (J.E.)
"Yo lo que he encontrado en los compañeros aquí y en todos sitios un cierto desánimo, por la implantación de la LOGSE, sobre todo por tanto retraso. eso ha originado que la gente se encuentre desasosegada. Hay gente que está arriesgada a que le supriman la plaza, además de que hemos implantado una ley que no es bien recibida por todos. Si juntamos todo eso origina una cierta desazón." (J.E.)

También se aprecia un cierto temor a lo desconocido, a lo nuevo. El profesorado se encuentra seguro con lo que hace y lo nuevo le da cierto recelo. *"Lo que existe es una confusión total sobre el futuro de los alumnos de 8º, lo que incide en la percepción de la reforma de los profesores y de los padres.. Los profesores piensan que lo que se conoce es lo seguro, por lo que existe un cierto temor o miedo a lo nuevo, a la reforma."* (J.E.).

Problema : la actitud hacia la reforma en estos colegios por parte del profesorado no es muy positiva, es más bien de desencanto, les causa cierta desazón. Esto, y es lo que a mi me importa en este análisis, influye de modo relevante en la actuación del equipo

directivo, que es el responsable de que los procesos de la reforma se lleven a cabo.

Alternativa : Para el equipo directivo no existe otra alternativa que una actuación de la Administración mucho más clara y transparente y que el profesorado esté informado en todo momento del proceso.

- **RCA** *Rol del cargo, en cuanto existe una cierta confusión entre el cargo y la persona en sus actuaciones.*

Tanto los Directores como los Jefes de Estudio perciben que la actuación que tienen que llevar a cabo en razón de su cargo en muchas ocasiones es confundida por el profesorado con cuestiones personales. Realmente se quejan con cierta amargura de que el profesor no sabe o no quiere deslindar la cuestión personal de la profesional, y que cuando un Director toma una decisión la toma por razones estrictamente profesionales y no porque quiera fastidiar a un profesor en concreto. *"Deslindar la cuestión profesional de la cuestión personal es importante. La gente tiene que pensar que yo no tengo ningún interés o tengo mucho, eso no importa, por determinadas cosas o personas. Lo importante es la cuestión profesional. Saber separar esos dos tipos de relaciones es muy importante."* (Dir.)

"...y sobre todo que hay confusión entre la persona que tiene el cargo y el cargo en sí, se confunde un poco eso, yo soy compañero de los compañeros, pero, a la vez, soy J.E, cargo que tengo que asumir y ser responsable, y eso es una problemática que arrastramos en todos los centros"

(J.E.).

Se puede apreciar sin gran esfuerzo que esta problemática proviene del acceso al cargo directivo, al ser un compañero el que en un momento determinado es miembro del equipo directivo y tienen que tomar decisiones algunas veces serias hacia ellos, y en otro momento es compañero de nuevo.

Problema : Cierta confusión entre el cargo que ocupa un directivo y su propio comportamiento como compañero a la vez de los profesores, motivado por el sistema de acceso.

Alternativa : La mayoría de los equipo directivos se pronuncian hacia un cambio en el sistema de acceso a la dirección para poder cambiar estas actuaciones del profesorado.

- **REA** *Percepción de la situación de los distintos miembros del equipo directivo como representantes de la Administración*
- **REC** *Percepción de la situación de los distintos miembros del equipo directivo como representantes de la comunidad escolar que los ha elegido.*
- **REA/REC** *Percepción confusa de la situación de los distintos miembros del equipo directivo, ya que se sienten como representantes de la Administración y de la comunidad escolar a la vez. No lo tienen claro.*

Es importante también averiguar cómo se sienten los equipos directivos, si se ven como representantes de la Administración, de la comunidad educativa que

los ha elegido, o no lo tienen muy claro. En otro apartado de la tesis analizo más en profundidad este tema, que me parece muy importante de cara a la actitud que toman los equipos directivos en las demandas de la Administración.

Es curioso constatar la respuesta de estos equipos directivos, ya que una opinión más dividida o confusa no se podía haber dado. La mayoría de ellos se pronuncian por no tener claro el tema, se sienten representantes de la Administración, pero a la vez también de la comunidad escolar que los ha elegido. *"Teóricamente soy representante de la Administración, pero en la práctica me siento más cercana al Claustro, porque es lo que tengo tangible, con lo que a veces es difícil "* (J.E.). Hasta un profesor acierta a ver esta situación de forma diáfana : *"los E.D. se encuentran en situación complicada, ya que deben seguir las directrices del MEC y otras responder a los compañeros. Está entre dos aguas y a veces crea problemas bastante desagradable. todo depende de los compañeros que uno tenga. El profesorado espera o desea que se les defienda ante el MEC, que estén del lado del profesorado, por el hecho de ser compañeros"* (Prof.).

En algún directivo se produce una evolución en su manera de pensar que la expongo porque no es algo aislado, es algo que he observado se produce en bastantes directivos después de llevar un tiempo en el cargo. *"La administración cree que debo ser su representante. Los compañeros no lo tiene claro, pero la administración si. La verdad es que voy cambiando*

en mi manera de pensar ante la actuación del colectivo de profesores. Siempre pensaba que debería ser representante del Claustro, pero ahora me entran dudas, me defrauda mucho la actuación del Claustro. A veces parece ser que tiene razón la administración." (J.E.). Es muy interesante constatar esto, porque, además, la persona que lo expone es un exponente claro de una profesora totalmente concienciada con un modelo de dirección participativo, nada autoritario, que la propia realidad le hace replantear su propia ideología.

Varios de ellos se sienten representantes de la Administración, *"Soy representante de la Administración, me siento como representante de la Administración, aunque el papel que se hace todos los días se plantean cuestiones de todo tipo, como mediador entre los distintos colectivos"* (Dir.). Y, asimismo, otros se sienten representantes solamente de la comunidad escolar, *"Me siento esencialmente profesor o como representante de la comunidad escolar. No soy representante de la Administración"* (Dir.).

Por lo tanto, el problema está ahí, no existe una percepción clara de cuál es el papel del equipo directivo en el juego de relaciones Administración educativa con la comunidad escolar.

Problema : Existe una confusión ante la percepción del cargo directivo, en cuanto que no está claro a quién representan en el centro, cuál es su papel institucional, ya que los elige la comunidad escolar y

los nombra la Administración educativa.

Alternativa : es necesario clarificar este tema, sobre todo por parte de la Administración, ya que está unido al sistema de acceso al cargo, que es el que determina esta confusión.

- **SAT** *Grado de satisfacción con el rol de Director, Jefe de Estudios o Secretario que asume o siente cada uno.*

El que una persona esté a gusto con su trabajo es muy importante para el desarrollo de su labor, de ahí que pienso que averiguar cómo se sienten con su trabajo los distintos miembros de los equipos directivos era algo muy importante. Se sienten satisfechos o frustrados con el ejercicio de su cargo ?.

Puede ser un momento oportuno para seguir resaltando algo que es la base de la metodología en esta investigación. Si yo paso una encuesta en la que tienen que responder si están altamente, bastante, poco o nada satisfechos con su trabajo, entonces tendré unas respuestas anónimas y descontextualizadas que pienso no sirven ni reflejan la realidad. Es necesario hablar, dialogar y entender lo que quieren expresar en el contexto en que se mueven. Es muy fácil afirmar, por ejemplo en el caso de que fuera así, que el 86% opinan que no están satisfechos con su trabajo, por lo que se concluye que el sistema de dirección no funciona o es inadecuado. Sin embargo, tal vez más del 50% de los que contestan están obligados a desempeñar el cargo, no han sido elegidos o trabajan en centros con unas condiciones difíciles. Lógicamente esto condiciona la realidad, y toda investigación que no la tenga en cuenta

personalmente pienso que no sirve para describir y analizarla adecuadamente.

Pero, sigamos con el análisis de esta categoría. No se aprecia un mismo sentimiento en todos y claramente depende de las circunstancias en las que han accedido al cargo y del clima personal y profesional en el que se mueven en el centro. De todos modos, no existe ni una satisfacción declarada por el cargo ni una frustración generalizada.

El equipo directivo que ha sido obligado a serlo, que no ha sido elegido ni se ha presentado, coherentemente con esta circunstancia no percibe ninguna satisfacción por el ejercicio de su cargo. *"No tengo satisfacción con mi rol, en cuanto que me han obligado, aunque tampoco frustración. Yo no he querido ser en ningún momento Director, me han obligado, como funcionario debo acatar lo que me mandan, lo asumo por un año, pero no quiero, por lo que mi satisfacción es mínima, aunque no estoy frustrado porque lo he asumido así."* (Dir.). *"Yo creo que en este momento ninguno. Lo he sentido antes, pero ahora como estoy obligada no lo siento. Tal vez el ser nombrada a dedo o tal vez por la complicación del centro. La gente está muy quemada y entonces es muy difícil"* (J.E.)

Esto nos indica que la satisfacción, y diría yo todo el comportamiento del equipo directivo, depende en gran medida de la actitud y expectativas con las que se accede al cargo. *"Al ser optimista por naturaleza era como una aventura para desarrollar. Lo bonito*

era el contacto con la gente, hablar con todos, etc.. lo que pasa es que la novedad del cargo se pasa..." (Dir.).

Asimismo, la personalidad que tiene cada uno influye también en el grado de satisfacción, opinión compartida por bastantes directivos. *"La satisfacción o frustración va ligado a la personalidad de cada uno. En una persona equilibrada no le debe producir ni una cosa ni otra. Es un momento diferente en el que estás aquí. No lo veo como algo satisfactorio o frustraste."* (J.E.)

También, la relación que se entabla con la comunidad escolar en general, pero con los profesores especialmente, influye en el sentimiento positivo o negativo que se tiene hacia el cargo que se ejerce. *"La satisfacción va por días. Las mayores satisfacciones vienen de cuando se planean una cosa entre todos y salen bien. La satisfacción viene en la relación con los compañeros, sobre todo, más que por haber hecho algo que la Dirección Provincial ha mandado."* (Dir.). *"Desde la relación con los compañeros hay de todo, prima la satisfacción sobre el disgusto. Desde el punto de vista de la satisfacción por el trabajo tengo plena satisfacción. Desde la Administración tengo un gran desencanto, sobre todo en lo económico, ya que existen grandes diferencias entre el complemento económico de los Directores y el de los Jefes de Estudios"* (J.E.)

Así pues, podemos observar cómo la satisfacción de los equipos directivos con su trabajo depende de

una serie de circunstancias personales y contextuales que hay que valorar antes de analizarla. La actitud con la que se va al cargo, las expectativas, las relaciones con los compañeros, etc., todas son circunstancias que moldean la receptividad hacia esa satisfacción.

- **SUS** *Los diversos problemas que surgen en un centro con las sustituciones del profesorado, tanto en el centro como en relación a la Administración.*

Las sustituciones del profesorado que falta en un momento determinado en cada centro constituye uno de los problemas más importantes para el Jefe de Estudios, ya que es el que más conflictos le genera. En varias ocasiones los Jefes de Estudio se han sincerado conmigo y me reconocen que prefieren ir ellos en muchas ocasiones a sustituir para evitar problemas.

Esta situación los directivos la achacan a la falta de planificación o de organización de la Administración, que es la que debería solucionar el tema. Piensan que se lava las manos y deja el asunto en manos de los directivos que cada día deben resolver el problema como pueden, ya que hasta hay faltas largas de profesores que no son cubiertas. *"Esto no quiere decir que no haya problemas, como por ejemplo el de las sustituciones, aunque es un problema que no generamos nosotros, es desde la Administración, aunque somos nosotros los que tenemos que habilitar el sistema de sustituciones y convencer al profesorado"* (J.E.). *"Si la Administración cumpliera escrupulosamente con lo que dice, con los apoyos, las sustituciones con las bajas, etc.. habría menos*

problemas" (J.E.). "Yo además destacaría la tacañería de la Administración a la hora de las sustituciones del profesorado, porque nos vemos con verdaderos problemas para las sustituciones de medio plazo" (J.E.).

Además, según afirman unánimamente estos directivos, el carácter de funcionario del profesorado hace que su actitud hacia esta situación deje mucho que desear en muchas ocasiones.

Problema: Las sustituciones de los profesores que faltan generan una problemática diaria al Jefe de Estudios al no disponer de sustitutos por parte de la Administración y al no haber una actitud ante esta situación flexible y abierta por parte del profesorado.

Alternativa : que la Administración organizase un buen sistema de sustituciones, de tal modo que aquellas bajas de 2 o más días se cubran siempre.

- **TCE** *Número de unidades que tiene el centro y su influencia en el propio funcionamiento.*

Esta categoría ha surgido porque uno de los centros sobresale por tener gran número de unidades, es excesivamente grande, y, sin necesidad de preguntarlos directamente, en las entrevistas y conversaciones con las personas de ese centro ha surgido como una variable importante para ellos.

Consideran que al ser un centro tan grande se producen una serie de problemas que en uno más pequeño no habría. *"Hay un problema bastante grande*

en nuestro colegio, que es "la masificación" al ser un colegio tan grande" (J.E.). "Mira , hay compañeros en el centro que no se conocen aún. Realmente es difícil potenciar la participación y la convivencia. Fíjate la función mía como J.E., que debo pegarme galopadas por todo el colegio para resolver problemas. Otro centro más pequeño o asequible sería de otro modo" (J.E.).

Problema : Ser un centro con muchas unidades general problemas que otros centros no tienen. No es visto por los propios directivos de ese centro como algo positivo.

Alternativa : lógicamente la alternativa se orienta hacia una mejor planificación del mapa escolar y evitar en el nivel de Primaria los centros con muchas unidades.

B) Codificación axial

Una vez analizada detenidamente cada categoría que ha surgido de cada una de las entrevistas, es el momento adecuado para intensificar ese análisis agrupando por ámbitos las distintas categorías, con el fin de completar o saturar la codificación abierta, y deslindando ya lo que van a ser los campos de análisis de esta tesis. Es lo que Strauss llama Codificación Axial.

Voy a interrelacionar las diversas categorías que han surgido en torno a metacategorías, para ir llegando poco a poco a la generación de la teoría. Debo decir que en este análisis lógicamente surgen temas complejos y diversos en torno a todo lo que sucede en un centro. Yo me voy fijando en todo aquello que tiene relación con la actuación del equipo directivo, con el sistema de dirección, que es el tema de la tesis. Pero no debemos olvidar que el centro educativo es un todo, es un complejo mundo de interrelaciones de todo tipo que no se pueden obviar si queremos comprender qué pasa ahí.

*** ADM. ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA: actuaciones que dependen o implican a la Administración Educativa en su relación con los equipos directivos de los centros.**

Una primera metacategoría se puede deslindar fácilmente. Se trata de la actuación de la Administración Educativa *-ADM, la Administración como ente político que toma las decisiones y organiza la educación en su ámbito territorial. Hace referencia no solamente al Ministerio de Educación sino también a su Delegación Provincial con toda su organización -*. Es algo que ellos mismos reconocen que es muy importante y condiciona en gran medida su situación en los centros. Digamos que la Administración Educativa para los directivos es el "patrón" de la empresa y, por tanto, su superior en el escalafón. La relación entre ellos es muy importante

para que el sistema de dirección funcione adecuadamente.

Encuentro otras ocho categorías que se interrelacionan en esta metacategoría y explican cómo funciona esta relación en los centros que he estudiado. La percepción globalmente que tienen esos equipos directivos no es muy alentadora. Son las siguientes :

- **ACE** Acceso a la dirección, a los cargos del equipo directivo, percibido como algo que debería cambiar. Opiniones en desacuerdo con la situación actual
- **AUN** Escasa independencia de cada centro con respecto a la Administración para tomar decisiones de tipo administrativo, económico o académico.
- **BUR** Temas relacionados con el papeleo que se lleva a cabo en un centro, con todos los procesos que engloban tareas administrativas y no tienen una relación directa con la educación.
- **EDA** Apoyo por parte de la Administración al equipo directivo del centro.
- **EDE** Escaso apoyo de la Administración al equipo directivo. Más bien se percibe como una fuente de problemas que de soluciones o apoyo.
- **FOI** Formación inicial de los equipos directivos, percibida como algo necesario e importante.
- **FOP** Formación permanente del equipo directivo, percibida como algo necesario e importante.
- **TCE** Número de unidades que tiene el centro y su influencia en el propio funcionamiento.

Siguiendo el modelo de A. Strauss, el análisis más detenido e interrelacionado de estas categorías nos lleva al siguiente diagrama:

Causa	Fenómeno	
Actuaciones de la Adm. Educ.	Percepción negativa por los E.D.	
Propiedades	Dimensiones	
	<i>Percepción</i>	<i>Realidad</i>
Formación inicial Dir.	Necesaria	Mínima y mal realizada
Formación permanente Dir.	Imprescindible	No existe
Apoyo a los E.D.	Necesario	Escaso
Autonomía política	Necesaria	Nula o escasa
Acceso a la dirección	Prof. de otro centro	Nunca obligados
Tamaño de los centros	16 unidades -tipo	Algunos son excesivos

Condiciones

Las condiciones de intervención en esta categoría serían todo el contexto en el que se mueve la escuela pública y que se explica suficientemente a lo largo de la tesis, sobre todo en el apartado dedicado a la contextualización del sistema de dirección.

Estrategias de acción

- Modificar el acceso a la dirección de los centros, en el marco de la LODE. El profesor debe seguir accediendo a la dirección, pero si fuera posible desde otro centro o, después volver a otro centro.
- No obligar nunca a ningún profesor a formar parte del equipo directivo contra su voluntad.
- Mejorar la formación inicial de los directivos.

- Establecer de modo sistemático la formación permanente de los directivos.
- Disponer de más autonomía económica, administrativa y académica.
- Necesidad de que los Equipos Directivos se sientan apoyados por la Administración.
- Evitar los macrocentros. Es muy importante dirigir centros que tengan alrededor de 16 unidades, ya que más grandes se consideran inmanejables con el sistema de dirección actual.

Consecuencias

Se lograría modificar la *actitud* que los equipos directivos tienen de la Administración Educativa y eso conllevaría a una relación más ágil y eficaz.

Lógicamente, son consecuencias predecibles y posibles, que las podríamos valorar cuando esas estrategias se llevaran a cabo. En cualquier caso, en aquellos centros en los que algunas de ellas se perciben ya existe una mayor simpatía entre el equipo directivo y la Administración. Solamente con evitar que el Director sea nombrado "a dedo", ya se consigue un principio de cambio, por poner un ejemplo.

Así pues, en un análisis global de esta metacategoría observamos cómo los equipos directivos disponen de una percepción un poco desalentadora de la actuación de la Administración Educativa hacia ellos, lo que genera una actitud poco positiva ante cualquier demanda o proceso que se le exija llevar a cabo.

Dejando de lado algo obvio como es el que un directivo

sea obligado a serlo, algo que genera actitudes muy negativas ante esta Administración¹⁷ y ante el cargo que se va a ejercer, se aprecia la necesidad de modificar algunos ámbitos de actuación y planificación de la Administración Educativa, siempre en el marco de las ideas esenciales que plantea la LODE. Es necesario resaltar que, excepto algunos padres, todos estaban de acuerdo con que el sistema puede funcionar con algunos cambios, que no era necesario cambiar substancialmente la LODE.

Temas como una formación inicial y permanente bien planificada, una mayor autonomía política y una necesidad de sentirse apoyados por la Administración, son claves para lograr mejorar este sistema de dirección y lograr que funcione.

*** DIR. EL EQUIPO DIRECTIVO : Cultura como equipo, rol de cada cargo y problemática que se genera en su actuación, así como el grado de satisfacción que sienten.**

Otra metacategoría que podemos destacar fácilmente es la que se refiere al equipo directivo como equipo de dirección en un centro y el rol que desempeñan con toda la problemática que todo eso genera. Si antes hablábamos de la importancia de la Administración para lograr una actitud positiva y de colaboración por parte de los equipos directivos, la cultura que conlleva la idea de equipo directivo es también otro ámbito importantísimo en cada centro.

Hay que recordar que la idea de equipo directivo fue una de las grandes novedades y aportaciones de la LODE al sistema de dirección y que está en consonancia con una filosofía de fondo de

¹⁷ No debemos olvidar que la proporción de directivos nombrados a dedo por la Administración es muy alta. En EGB en el curso 1992-93 nada menos que el 67'83 % de los Directores fueron nombrados por la Administración en el territorio MEC.

¹⁸ Datos facilitados por la Dirección General de Centros Educativos, referidos al territorio MEC.

participación, de comunidad, de colaboración, etc.. . Por eso la he considerado como una metacategoría importante en la tesis, en la que se interrelacionan otras que la caracterizan y definen.

Son las siguientes :

- **CED** Cultura de equipo en el funcionamiento del equipo directivo en el centro. La percepción que tienen de ella los profesores, padres o la Administración.
- **DEP** Desconocimiento de la noción de equipo directivo como tal equipo y especialmente de la figura del Jefe de Estudios, sobre todo por parte de los padres.
- **JES** Rol del Jefe de Estudios. Diversos problemas que se generan por razón de su cargo, sobre todo en relación a la actuación con el resto de profesores.
- **RCA** Rol del cargo, en cuanto existe una cierta confusión entre el cargo y la persona en sus actuaciones.
- **REA** Percepción de la situación de los distintos miembros del equipo directivo como representantes de la Administración
- **REC** Percepción de la situación de los distintos miembros del equipo directivo como representantes de la comunidad escolar que los ha elegido.
- **REA/REC** Percepción confusa de la situación de los distintos miembros del equipo directivo, ya que se sienten como representantes de la Administración y de la comunidad escolar a la vez. No lo tienen claro.
- **SAT** Grado de satisfacción con el rol de Director, Jefe de Estudios o Secretario que asume o siente cada uno.

Un análisis interrelacionado de estas categorías nos lleva al siguiente diagrama:

Causa	Fenómeno	
Desarrollo de la LODE	Rol confuso como equipo directivo	
Propiedades	Dimensiones	
	<i>Percepción</i>	<i>Realidad</i>
Cultura de equipo	Importante y necesaria	Com. Esc.: no la percibe
Rol como Jefe de Estudios	Clave en el equipo	Escasa valoración y desconocimiento
Rol como Director	Mediador	Confluencia de intereses : conflicto
Rol del cargo	Asumir responsabilidad	Confusión entre persona y cargo
Representantes de...	Disparidad en criterios	Confusión: Adm. & Comun. Esc.
Satisfacción con el rol	Importante y necesario	Unido a la persona y al contexto

Condiciones

Las condiciones de intervención en esta categoría son, por un lado, todo el contexto en el que se mueve la escuela pública, y, por otro, la historia y circunstancias de cada uno de los centros como escenario en el que actúan los distintos miembros de los equipos directivos. Tanto un aspecto como otro se explican suficientemente en distintos apartados de la tesis. Solamente insistir en la importancia de estas circunstancias contextuales y personales como algo determinante en la percepción del rol y la problemática que le acompaña por cada uno de los directivos, como voy explicando a lo largo de esta investigación.

Estrategias de acción

En esta categoría las estrategias de acción están unidas a las de otras categorías, ya que se aprecia claramente que como son aspectos relacionados con las personas, con las actitudes, con la percepción de lo que uno hace, actuaciones como mayor

apoyo por parte de la Administración, disponer de más capacidad política o el tener una formación mejor que les permita manejar situaciones difíciles y complejas son las que se perciben como adecuadas para mejorar esta realidad en el marco de la LODE.

En el marco del equipo directivo también sería imprescindible fortalecer la figura del Jefe de Estudios, tanto en el plano económico como en su capacidad política y en las estrategias de control.

Consecuencias

Estas estrategias piensan los entrevistados que mejorarían la percepción del equipo directivo por la comunidad escolar de cada centro y facilitarían el desarrollo adecuado del rol del equipo directivo como estaba pensado en principio en la LODE.

Lógicamente, son consecuencias predecibles y posibles, que las podríamos valorar cuando esas estrategias se llevaran a cabo.

Un análisis detenido e interrelacionado de aquellas categorías que caracterizan la cultura de funcionamiento del equipo directivo, en la percepción de los entrevistados, nos lleva a una conclusión clara, que la idea de equipo directivo que planteó la LODE ya hace más de 10 años no se ha desarrollado adecuadamente. Los padres solamente ven al Director como la figura importante de la dirección en un centro, los profesores consideran al Director como el que realmente tiene la responsabilidad y el que dirige, y la Administración va fortaleciendo poco a poco la figura del Director por encima de las otras dos del equipo.

Unido a esto va la escasa satisfacción con el cargo que estos directivos tienen, lo que en cierta medida es lógico y coherente si analizamos cómo se está aplicando y desarrollando la LODE.

*** AUT. EL EQUIPO DIRECTIVO : las relaciones de poder, la política y el conflicto.**

Hemos hablado del rol del equipo directivo como equipo de trabajo y dirección en un centro. Ahora pasamos a otra metacategoría que va a interrelacionar a aquellas que tienen relación esencialmente con las relaciones de poder en una organización, aspecto que va unido íntimamente al conflicto y a la actividad política en cada centro.

Partimos de la categoría **AUT**, que se refiere al poder del equipo directivo como tal, o de alguno de sus miembros, y a los problemas que se generan de su aplicación. Como varios directivos reconocen en las entrevistas, el equipo directivo debe mantener por un lado el control del centro, procurar que se hagan las cosas, que todo funcione, para lo que debe usar un poder basado sobre todo en el convencimiento, la negociación, las presiones y hasta las amenazas. Por otro lado, es responsabilidad también de este equipo mantener un clima agradable, procurar que exista colaboración y entusiasmo en el profesorado.

Todo esto hace que un comportamiento adecuado y coherente del equipo directivo en las relaciones de poder que se establecen en el centro, en el juego de relaciones que se generan sea ciertamente complejo y difícil. Y esto lo perciben los directivos y lo sienten algunos como un reto y otros como una barrera imposible de superar.

Pero, veamos las categorías que se interrelacionan con la de AUT en esta metacategoría :

- **DEC** Cómo se distribuye y desarrolla la actividad política en el sistema de dirección-LODE en el centro, qué órgano tiene más o menos peso.
- **DIA** Accesibilidad (tratable, abierto, dispuesto al diálogo) del *Director* hacia la comunidad educativa. Se acentúa la importancia de este comportamiento del Director para ser bien valorado, sobre todo por parte de los padres.
- **DIC** Director competente, bien valorado por la persona, grupo o estamento que realiza la entrevista

Un análisis interrelacionado de estas categorías nos lleva al siguiente diagrama:

Causa	Fenómeno	
Desarrollo de la LODE	Poder cuestionado y unido a la persona.	
	Dimensiones	
	<i>Percepción</i>	<i>Realidad</i>
Sistema participación LODE	Adecuado	Demanda de más poder
Equipo Directivo	Accesible, abierto, dispuesto al diálogo	
Poder equipo directivo	Necesario	Escaso, cuestionado
Ejercicio del poder	Unido a las características de la persona que lo ejerce	
El Claustro	Dispone del poder en la práctica	
Conflicto	Normal y lógico	Dificultad en su manejo

Condiciones

Las condiciones de intervención en esta categoría son esencialmente tres. En primer lugar, como ya he comentado en las anteriores, todo el contexto en el que se mueve la escuela pública. En segundo lugar, la historia de cada uno de los centros y las relaciones que se han creado en su desarrollo como escenario en el que actúan los distintos miembros de los

equipos directivos. En tercer lugar, es también importante la personalidad de cada uno de los miembros del equipo directivo, ya que el ejercicio del poder va a ir unido claramente a su manera de ser. Estos aspectos se explican suficientemente en distintos apartados de la tesis.

Estrategias de acción

En las estrategias de acción los directivos han sido claros, demandan más poder en el centro y más formación para poder manejar aquellas situaciones de conflicto que consideran que se deben producir al trabajar con personas.

Consecuencias

Disponer de más poder y de una formación adecuada no lo ven como la panacea que solucione los problemas y vaya a crear centros utópicos, pero prevén que producirá una mejora relevante en su funcionamiento. La unanimidad en esto es total.

Entramos en esta metacategoría en un mundo complejo y poco estudiado en los centros, en parte por la complejidad de su análisis y en parte por la dificultad del acercamiento a esa realidad. Yo lo he intentado en esta tesis y creo que he conseguido percibir bastante cómo juegan esas relaciones de poder en los centros estudiados, relaciones que, por otra parte, son determinantes del funcionamiento de un centro y que en su articulación influyen multitud de variables. A lo largo de la tesis se van analizando y explicando, por lo que aquí solamente insisto en las opiniones y propuestas de los entrevistados.

La necesidad de un equipo directivo que desarrolle

comportamientos en los que el diálogo, el trato cercano y la accesibilidad sean variables esenciales son vistos como muy importantes por los padres y profesores, reconociendo que estos comportamientos están muy unidos a la personalidad de los distintos miembros de los equipos directivos. Asimismo, aprecian que las relaciones de poder están totalmente implicadas en el contexto relacional que se crea en cada centro y que éstas condicionan todo el funcionamiento del centro y la actuación del equipo directivo.

Los directivos en principio no se sienten con suficiente poder en el centro, no tienen la sensación de contar con un poder que les permita dirigir sin ninguna traba. La actuación del Claustro les ven como determinante y que está por encima de su capacidad de decisión.

*** CIP. PROFESORADO. Interrelaciones personales, actitud ante el centro y el equipo directivo, percepción de su situación, participación, intereses y conflictos.**

Íntimamente unida a la metacategoría anterior existe otra muy importante que se refiere a la percepción, diversidad de intereses, participación y actitud del profesorado en un centro hacia el equipo directivo en particular y hacia el centro en general, aspectos que van ligados entre sí.

Esta actitud del profesorado, su percepción de la realidad, su deseo de participar, su implicación en la dinámica del centro, como vemos en esta metacategoría, viene determinado por una serie de variables que tienen relación esencialmente con las relaciones personales que se establecen en el centro y con el entorno, refiriéndome en este caso a los padres y a la Administración. Claramente son factores que influyen en la percepción de la realidad y, consecuentemente, en el funcionamiento del centro.

Vamos apreciando a lo largo de este análisis cómo nos movemos en un ambiente en el que las variables de trabajo son esencialmente personales, por lo que su estudio, y lo digo con total convencimiento, debe llevarse a cabo en cada centro y dentro de él. Es un dato más para justificar que un acercamiento etnográfico es imprescindible para conocer realmente esta realidad.

Pero, veamos cuáles son las categorías que se interrelacionan con esta metacategoría : **CIP**.

- **COO** Coordinador de ciclo, como figura importante para el funcionamiento del centro y para su coordinación curricular.
- **PAP** Percepción del poco apoyo que reciben los profesores de los padres.
- **POA** Actitud de cada profesor hacia el colegio, hacia lo que se le demanda desde la dirección, desde la Administración, considerada como algo muy importante para que funcione el centro.
- **POC** Coordinación del profesorado. Implicación en una línea de actuación común. Dificultad en lograrlo.
- **POD** Desánimo y desencanto del profesorado con su labor.
- **POI** Delegación de responsabilidades y de funciones propias del profesorado en la dirección del centro en los temas de disciplina.
- **POF** El profesorado como funcionario, que se aprecia por padres y Equipo Directivo como una barrera, como una dificultad para un mejor funcionamiento del centro, para poder exigirles ciertas cosas.
- **POR** La reforma y el profesorado. Percepción que tiene el profesorado del desarrollo e implantación de la

reforma.

Un análisis interrelacionado de estas categorías nos lleva al siguiente diagrama:

Causa	Fenómeno	
Actuación profesorado	Desencanto y escasa colaboración	
Propiedades	Dimensiones	
	<i>Percepción</i>	<i>Realidad</i>
Coordinación	Importante	Grandes dificultades
Coordinador ciclo	Esencial para el ciclo	Tienen poca compensación
Apoyo de los padres	Importante	Escaso
Satisfacción con su labor	Básico para su actitud	Desánimo y escasa satisfacción
Percepción reforma	Importante : positiva	Negativa y de desencanto
Status de funcionario	Se considera como una barrera importante.	
Actitud hacia el E.D	Muy importante : positiva	En cada centro depende de su historia
Rol del cargo	Asumir la responsabilidad	Delegan en la dirección

Condiciones

Las condiciones de intervención en esta metacategoría se mueven esencialmente en el ámbito de las relaciones personales que se crean en el centro, cuyo epicentro está en la historia propia de cada centro y en la percepción que tenga el profesorado de su relación con la Administración.

Estrategias de acción

Las estrategias de acción propuestas, como ya he comentado en el análisis pormenorizado de cada categoría, para mejorar esa situación van desde mejorar la compensación del coordinador de ciclo hasta posibilitar que el equipo directivo disponga de más poder y de mejor formación para manejar una situación en la que se encuentra con un profesorado poco motivado para implicarse en el funcionamiento del centro. También proponen que la Administración educativa sea más clara y transparente en sus decisiones por lo menos en los temas que concierne al profesorado, como son la planificación y estructuración del

mapa escolar o los nuevos planes y programas curriculares.

Consecuencias

Como comentaba en la anterior metacategoría, disponer de más poder y de una formación adecuada tampoco lo ven como la panacea que solucione los problemas y vaya a crear centros utópicos, pero prevén que producirá una mejora relevante en su funcionamiento. Así, por ejemplo, una mejor formación del equipo directivo puede producir que sea capaz de asumir, por un lado que el conflicto es algo lógico y normal en un centro, y, por otro, que sea hábil para manejarlos.

Los equipos directivos sobre todo con los que van a tener que trabajar es con el profesorado. No debemos olvidar tanto a los padres y los alumnos como a la Administración, pero los conflictos que menos se aceptan y que más problemas generan son los que se originan en la relación con el profesorado. Detecté claramente que la dinámica de los Consejos Escolares apenas crea problemas a los equipos directivos, sin embargo los Claustros son una fuente de situaciones complicadas y conflictivas, que en muchas ocasiones estos equipos no aceptan.

Vemos en este análisis que el contar con un profesorado dispuesto a colaborar, con una actitud positiva hacia el equipo directivo, con una percepción positiva de su situación depende esencialmente de dos factores : la historia de ese centro y la percepción de las decisiones de la Administración. Esto va a ocasionar unas relaciones personales y profesionales en el centro positivas o negativas, generando una actitud diferente ante cualquier proceso o actuación que se plantee.

*** PAD. Interrelaciones, actitud, participación, diversidad de intereses y conflicto en la actuación de los padres y alumnos en el centro.**

Finalmente, existe otra metacategoría que engloba a aquellas actuaciones de los padres y de los alumnos que tienen una incidencia directa en la actuación del equipo directivo. La participación de los padres en las distintas actividades del centro, su actitud ante los profesores y directivos, y los conflictos que se originan muestran la diversidad de metas entre este colectivo y el profesorado. Un mismo problema, una misma situación se ve desde prismas diferentes y con alternativas distintas.

Esto es lógico y muestra que el centro sigue vivo. Por ejemplo, los padres se quejan de que solamente sirven para llevar a cabo aquellas cosas que el Ministerio no llega a hacer, como las actividades extraescolares del centro, y desean intervenir en más aspectos y ámbitos del colegio, sin embargo los profesores y equipos directivos piensan que intervienen demasiado y que, además, se extralimitan queriendo meter baza en cuestiones que no son de su competencia.

Es muy importante para esta investigación dejar bien patente esta realidad, ya que va a reflejar una de las cuestiones que intento demostrar, o sea que *un centro educativo es un escenario en el que cada colectivo asume un papel que representa con más o menos éxito o con más o menos coherencia.*

Pero veamos aquellas categorías que se interrelacionan con la de **PAD.** :

- **AEX** Actividades extraescolares
- **DIS** Disciplina de alumnos.
- **PAE** Escasa participación de los padres en las distintas

- posibilidades que se les ofrece en el colegio.
- **PAI** Percepción de que los padres desean intervenir en temas que no son de su competencia, como los relacionados con el ámbito exclusivamente educativo.
 - **PAM** Relación poco positiva de los padres, representados en la APA, con el Equipo Directivo.
 - **PAR** Buena relación del Equipo Directivo con los padres.

Un análisis interrelacionado de estas categorías nos lleva al siguiente diagrama:

Causa	Fenómeno	
Actuación de padres y alumnos	Disciplina, escasa participación y excesiva intervención	
Propiedades	Dimensiones	
	<i>Percepción</i>	<i>Realidad</i>
Relación positiva padres/E.D.	Necesaria	Según cada centro
Intervención padres en lo académico	No adecuada	Excesiva
Participación padres en el centro	Importante	Escasa
Apoyo y valoración a los padres	Necesario	Escaso
Organización activ. por los padres	Importante	Solamente activ. extraesc.
Relación alumnos/E.D.	Temas de disciplina visto como problema.	

Condiciones

Las condiciones de intervención en esta metacategoría están enmarcadas en el entorno socio-cultural en el que se mueven los padres que llevan los hijos al colegio, y, más aún, sobre todo de los padres que están implicados en la APA. Este entorno determina una serie de variables que condicionan en parte su intervención y participación en el colegio. Tenemos el ejemplo del colegio Zauma en el que los padres que participan

de la APA están implicados en procesos de lucha política en el barrio. Asimismo, hay que tener en cuenta también la historia de las relaciones entre los padres y el profesorado y equipo directivo, que se han ido creando y estructurando a lo largo de los últimos años.

Estrategias de acción

Como ya comentaba antes, todos coinciden en afirmar que los alumnos y los padres, con su entorno y sus características, no se pueden cambiar y que, por lo tanto, los problemas deberán existir ya que la escuela no puede estar al margen de la sociedad. Ahora bien piden los directivos más instrumentos y más poder de decisión para decidir en los casos de disciplina, ya que creen que la carta de derechos y deberes no sirve, y en los conflictos con los padres. En suma, los directivos demandan más poder, algo constante en las apreciaciones en toda la tesis.

Sin embargo, los padres demandan también disponer de más poder para poder intervenir en aquello para lo que los directivos pedían más poder. Como se puede apreciar, la diversidad de metas e intereses es patente. Todos quieren más poder para tener más peso en las decisiones y dominar la política del centro.

Consecuencias

Las consecuencias que se pueden generar de la puesta en práctica de estas estrategias de acción pienso que son predecibles. Se trata de luchar por el poder del centro por parte de los profesores, los equipos directivos o los padres.

Si, como antes comentaba, los equipos directivos sobre

todo con el colectivo que van a tener que trabajar es con el profesorado, es cierto también que el colectivo de padres puede significar una fuente de ayuda, colaboración, enfrentamiento o conflicto permanente. De la situación que se genere depende bastante que la actuación del equipo directivo sea más o menos agradable o problemática.

En teoría la LODE ha dado una participación a los padres, que, por otra parte, se aprecia como excesiva por parte del profesorado y como escasa por los propios padres.

La relación de éstos con los equipos directivos es distinta según los centros, pero es curioso constatar que es mejor y más positiva en aquellos centros en los que los conflictos se conducen mejor y hay un equipo directivo más satisfecho con su labor y con más ilusión con su trabajo.

También es interesante constatar que los problemas de disciplina de alumnos son más problema en aquellos centros en los que el modo de dirigir se plantea más autoritario y en los que existe un clima crispado entre el profesorado, padres y equipo directivo.

Finalmente, es importante destacar que es una nota común a todos la escasa implicación del colectivo de padres del colegio en las actividades que se plantean en él, solamente una parte muy reducida de padres suele intervenir y participar.

3.2.- OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.

Para llevar a cabo la observación he contado con la colaboración de alumnos de la Escuela de Magisterio que a lo largo de los cursos 1993-94 y 1994-95 han estado realizando dicha observación en diferentes periodos. Este método ha sido muy útil, ya que su presencia en los centros no constituía ningún elemento extraño al centro y, al mismo tiempo, participaban de la vida de la escuela. Debo recordar que en España los maestros de las escuelas no suelen ver con buenos ojos que personas extrañas al centro entren en las aulas o en los diferentes espacios de la escuela. Aunque esta percepción va cambiando sigue siendo predominante. Con estos alumnos, convenientemente orientados anteriormente, he logrado mantener el escenario natural sin ningún tipo de variable extraña, superando un problema siempre presente de los estudios etnográficos.

Además, debo indicar otra variable que me parece muy importante en esta observación. Los alumnos han sido diferentes cada curso, ya que el curso 1993-94 fue un grupo y el siguiente curso otro diferente, lo que me ha posibilitado comparar y triangular sus observaciones para lograr una información, a mi parecer, totalmente válidas.

De modo sistemático se han realizado dos tipos de observaciones, una muy concreta como es la Sala de Profesores y otra acerca de distintas situaciones que se suelen producir diariamente en cada centro y que son claramente ilustrativas, como la entrada de los alumnos y profesores cada día, las relaciones entre ellos, los conflictos que se perciben, el contexto físico, etc.. .

3.2.1.- SALA DE PROFESORES

Podríamos afirmar que en todas las salas de profesores nos encontramos con las mismas discusiones, los mismos problemas, idénticos temas de conversación, similares bromas y quejas comunes. Las categorías de la conversación no se alejarían mucho unas de otras. De todos modos, he podido apreciar con claridad que estas conversaciones se producen en contextos muy diferentes y producen resultados realmente diversos. Cada centro es un mundo con su propia historia de éxitos, fracasos, ambiciones, alianzas, lealtades, etc.. , que van creando una realidad que se refleja en el análisis de la sala de profesores. Podemos apreciarlo en el análisis de cada uno de los colegios.

He tratado de averiguar esencialmente cuatro aspectos en cada uno de estos escenarios, el contexto formal que caracteriza cada sala, la asistencia del profesorado, qué es lo que suelen hacer cuando van a ella y el clima que se aprecia.

A) Aragón

Contexto formal

La sala de profesores denota que, en principio, existe un intento de **lograr un ambiente agradable y distendido**. Los profesores disponen de café y pastas todos los días, así como de una nevera con bebidas no alcohólicas. Todos los días en el momento del recreo el profesorado que va a la Sala suele tomar café y suele leer alguno de los dos periódicos de tipo profesional que puede encontrar, Comunidad Escolar y Prensa en la Escuela. No llegan periódicos diarios de información general, excepto el miércoles que se distribuye uno gratuitamente en todos los colegios por su suplemento de educación. Es curioso que la mayoría del profesorado se lo lleva a casa en vez de trabajarlo y comentarlo en clase. Periódicos y café en una sala de profesores indican , en principio, que hay un intento de lograr un ambiente distendido y agradable en el

centro. El posible problema, y por eso digo " intento ", estriba en que el profesorado en general, como comentaré después, no va a la Sala de Profesores.

Asimismo, en las paredes prácticamente no cabe un cartel o anuncio. Abundan contenidos reivindicativos, informativos, de denuncia, de concursos escolares o cursillos que el profesorado puede seguir. Específicamente hay un tablón de anuncios, con información de becas, concursos, visitas a museos, exposiciones, cuadernos informativos de sindicatos, etc.. . Así pues, **la información que llega al colegio se transmite, siendo el mural de la sala de profesores la vía de comunicación con el profesorado para estos temas.** Otro asunto será si este sistema se puede considerar eficaz y responde a un modelo participativo en el funcionamiento de un centro.

A lo largo de los días puede ir cambiando algún papel, alguna información, pero normalmente las paredes están llenas de información, yo diría de un exceso de información para que ésta llegue con facilidad al profesorado. En cualquier caso, se puede apreciar que, junto con los Claustros, es la **principal vía de comunicación** de la información que llega al colegio desde fuera. Yo diría que casi la única, porque el número de Claustros que se celebra no son muy numerosos, concretamente en los dos últimos cursos se han llevado a cabo 16 Claustros, que si dividimos por los 20 meses de curso no sale ni uno por mes.

Asistencia

Si por una parte decía que existe el marco para que se pudiera lograr una asistencia del profesorado a esta sala, por otra esa realidad no se produce. Hay que tener en cuenta que menos los dos profesores que " vigilan " el recreo los demás en esos momentos están libres, por lo que la asistencia a esta sala podría ser numerosa, dándose la circunstancia de que disponen de un lugar agradable para compartir

el café con los compañeros.

Bajan pocos profesores a la Sala de Profesores, es más alguno de ellos pasa por la sala coge el periódico y se va a leerlo a su clase no participando absolutamente nada del encuentro personal que se puede generar en esa situación. También se puede constatar que son siempre los mismos los que van por esta Sala.

En todo el periodo de observación nunca ha habido juntos más de cuatro profesores en la Sala, entre los que casi siempre estaba el secretario del centro. El Director y la Jefe de Estudios tampoco suelen ser asiduos en su asistencia. En cualquier caso, haya que reconocer que suelen ser momentos los recreos en los que se les demandan distintas actuaciones o reuniones. A pesar de todo, entiendo que no debería ser excusa para su participación más asidua en esta Sala.

Es curioso constatar que el Equipo Directivo por un lado procura que sea un espacio de encuentro, pero después no solamente no funciona así, sino que tampoco ellos intentan que sea en la realidad con su participación.

¿Qué hacen?

Dado que el grupo de profesores que está en la Sala de Profesores no es muy numeroso y casi siempre los mismos, se observa que han labrado entre ellos una cierta amistad, si no un compañerismo bastante fuerte. Por lo tanto, no se han observado discusiones ni se han reflejado las disensiones ni los conflictos que debe haber en cualquier colegio. Por otra parte, esta situación refleja lo que denominaría como un "**sistema de mantenimiento**" en el colegio, donde cada uno hace lo que debe hacer, las relaciones no son muy tirantes, más bien agradables, pero falta un ánimo de lograr otras cosas, de cambiar, etc.. . " *Cada profesor se dedica ir al colegio,*

trabajar en clase, participar en lo que le dicen que debe participar y volver a casa. Su deseo es que no le compliquen la vida." Esta misma situación se aprecia en los Claustros en los que la discusión es mínima en los temas que se plantean. El disponer de un equipo directivo muy competente que les da casi todo hecho y la edad de la mayoría del profesorado pueden ser la causa de esta actuación.

Los temas de conversación suelen ser los usuales en cualquier grupo humano, o sea personales, de algún tema de actualidad o de sus alumnos, sobre todo de los conflictivos.

Algunas veces hay algún profesor aislado leyendo el periódico, pero generalmente siempre se traban conversaciones sobre alguno de los temas que ya he señalado - actualidad, colegio, personales -. También se suele aprovechar para corregir ejercicios de los alumnos aunque de modo distendido.

Bastantes veces se producen **reuniones informales** en las que se tratan temas importantes de los procesos de clase. Sin necesidad de planificarlo, ya que surge sin necesidad de ello - ambiente agradable, un café, etc.- en conversaciones o reuniones informales se suelen tomar decisiones importantes sobre procesos de clase u otros temas del colegio. Es interesante destacar esto porque considero que en los centros educativos bastantes decisiones importantes se toman fuera de las reuniones formales planteadas al efecto.

Clima

Como se puede desprender de lo que he comentado, el clima es **agradable y distendido** entre los profesores que van a la Sala de Profesores. En ningún momento de la observación se ha visto momentos de crispación entre ellos. Simplemente, de modo relajado, toman café o leen el periódico hablando de los temas ya señalados.

Vuelvo a insistir en la idea de que pienso que no se reflejan los conflictos que existen en el centro, en cuanto la participación del profesorado en la Sala de profesores es mínima. Asimismo, también se puede constatar que falta dinamismo, interés por el cambio o por mejorar, una unión en un proyecto común de trabajo. En este caso, lo usual sería que se aprovechara este momento y esta sala para discutir y hablar sobre actuaciones concretas, proyectos de futuro o los distintos problemas que surgieran. El quedarse el profesorado sólo en clase o por grupos pequeños en sus clases o el bajar a la Sala de profesores para hablar con todos refleja claramente distintas culturas de centro.

B) Zauma

Es necesario explicar, antes de entrar en el análisis de la sala de profesores, que este espacio tiene unas características especiales. Así, en primer lugar existen dos salas totalmente diferenciadas, una para los profesores de Educación Infantil, que está en el edificio de Infantil, totalmente separado del de Primaria; y otra para los de Primaria en el otro edificio. Además, la sala de profesores de Primaria no se usa como tal, sino sobre todo como lugar de reunión de los diferentes equipos docentes o lugar de trabajo. El espacio que sirve de encuentro en las horas de recreo para los profesores de Primarias es el comedor, que, por lo tanto, hace las veces de sala de profesores.

Así pues, tendré que hacer una referencia diferente a los espacios que sirven como sala de profesores, ya que su contexto y dinámica de funcionamiento son diferentes.

Como podemos observar todo es muy complejo y diferente en este colegio, lo que incide de modo determinante en su análisis y en

las percepciones que los miembros de la comunidad escolar mantienen.

Contexto formal

Nos encontramos dos contextos muy distintos en espacio de Infantil y en el que sirve de lugar de encuentro en Primaria. Así, en la sala de profesores de Infantil los profesores disponen de café, galletas, etc.. para tomar algo todas las mañanas, así como un tablón de anuncios para ir anotando todo aquello que se necesita recordar, además de tener periódicos y la sala muy acogedora. Realmente responde a un espacio de encuentro y descanso del profesorado.

Sin embargo, el espacio que sirve de encuentro al profesorado en Primaria responde a lo que es, o sea un comedor. Una estancia muy grande, fría y mínimamente acogedora. Allí algunos profesores se acercan en el tiempo de recreo, toman café y hablan de "sus cosas". Lo que realmente es la sala de profesores está pensado como lugar de trabajo, y, por lo tanto, dispone de las clásicas estanterías con numerosos libros y materiales de trabajo. No hay ni cafetera ni prensa, solamente revistas profesionales. Asimismo, la información sindical y de las diferentes cuestiones del funcionamiento del centro se exponen en esta sala.

Así pues, mientras la sala de profesores de Infantil responde a un lugar de encuentro e intercambio de información, sentimientos u opiniones, la sala de profesores de Primaria solamente es un lugar de trabajo, siendo el comedor un espacio que se decida solamente a tomar algo en los momentos del recreo de los niños. Los profesores de Primaria no disponen de un espacio común para hablar distendidamente y, en muchos casos, evitar discusiones en Claustros o malentendidos por esa falta de comunicación que existe.

Asistencia

La sala de profesores de Infantil en el momento del recreo está ocupada por casi todas las profesoras de ese nivel, excepto las que tienen que estar vigilando a los niños, que vienen, toman café y se van. Solamente una profesora no suele acudir. Esto nos demuestra que representa algo muy importante para el profesorado. Es curioso constatar que hasta el subDirector del centro acude a esta sala en numerosas ocasiones para tomar café con las de Infantil. Digo que es curioso, porque no suele acudir al comedor, donde se reúnen algunos profesores de Primaria en el recreo. Es un reflejo de que en este nivel se respira un clima agradable y relajado.

Si uno va al espacio que sirve de sala de profesores para los de Primaria descubre que solamente suelen ir seis u ocho profesores. Debo recordar que en primaria hay 37 profesores, por lo que la proporción de los que acuden es realmente mínima. Además, suelen ser casi siempre los mismos, o sea, un grupo muy concreto y reducido que se reúne para hablar y tomar un café por la mañana. Esto nos demuestra que el clima que se respira en Primaria no es relajado ni agradable. El ambiente entre los compañeros es bastante frío y en muchos casos no pasa del saludo. Los resultados de todo esto los podemos ver en las conclusiones y en el análisis de los diferentes aspectos de esta tesis, en donde coherentemente con esta situación la actuación del equipo directivo es muy problemática.

¿Qué hacen?

En la sala de profesores de Infantil se habla predominantemente de temas profesionales, de las actividades que se están realizando, de aquello que se puede hacer en su nivel, de los problemas de clase. También se habla algunas veces de política y de cuestiones estrictamente personales, lo que nos indica el grado de confianza que existe entre ellas. Solamente una profesora, por el hecho de ser nueva, no comparte aún la confianza de las demás y está un poco

recelosa a participar tan abiertamente como las demás. Temas como las matrículas del curso siguiente, posibles salidas con los niños, el proyecto curricular, anécdotas de clase, constituyen lo habitual en estas conversaciones, siempre en torno a un café y unas pastas y de forma relajada y agradable.

Debo resaltar esto último, ya que la sala de profesores sirve en muchas ocasiones para dialogar y decidir, sin problemas y de forma relajada, temas que en el Claustro pueden encontrar recelo, malosentendidos, o discusiones agrias. Pienso que **la sala de profesores como lugar de encuentro y desahogo** en los centros debería ser el espacio más cuidado por los equipos directivos. Es el lugar en el que las rencillas o enfrentamientos que deben existir en cualquier grupo humano se pueden resolver o, por lo menos, entender.

En el comedor, donde se reúnen unos pocos profesores de Primaria, toman café y hablan de sus cosas, sobre todo personales. Al ser tan pocos los que van, este espacio no puede cumplir una función de encuentro o de llegar a acuerdos alrededor de las múltiples cuestiones que afectan a un centro. Es curioso constatar que en este grupo las críticas hacia otros grupos o cuestiones del centro están a la orden del día. Se puede afirmar que este espacio responde a lo que nunca debería ser una sala de profesores en un centro.

Clima

En la sala de profesores de Infantil, coherentemente con lo explicado hasta ahora, el ambiente que se respira es de relajación y totalmente agradable. Esto no indica que a veces deje de haber discusiones sobre temas preferentemente profesionales, que los hay, pero no es más que una señal de que existe "vida" en ese grupo. En todas las observaciones realizadas a lo largo del curso se puede afirmar que siempre se ha mantenido este clima.

No podemos decir lo mismo del otro espacio. Solamente el hecho de que vayan tan pocos profesores nos indica que las relaciones en el centro no son agradables, que la actitud hacia el centro no es positiva. El profesorado no desea reunirse entre sí. En Infantil hasta la profesora que tiene que ir al patio pasa un momento por la sala para hablar un poco y tomar un café. En Primaria no existe ese deseo. A primera vista, todos parecen llevarse bien, pero cuando observamos más detenidamente apreciamos que existen diferencias muy grandes de criterios y puntos de vista.

Así pues, la sala de profesores, como indicador del clima que se vive en el centro, como reflejo de su estructura micropolítica, toma aquí todo su valor.

C) Picarral

Contexto formal

Siguiendo la misma línea que en el resto de los colegios la sala de profesores está pensada para que cumpla prioritariamente dos funciones, como **lugar de encuentro y descanso del profesorado y como canal de comunicación** de aquella información oficial del centro. Así, dispone de dos murales de información, uno para sindicatos y otro para la información oficial que se genera en el centro, estructurada en dos espacios, uno para el funcionamiento del centro -horario de los profesores, convocatoria de reuniones, menú del comedor,.etc.- y otro exclusivamente para la información que se genera del CEP al que el colegio está adscrito. Hay que tener en cuenta que el sistema de formación y perfeccionamiento del profesorado se estructura a través de los CEP. La sala de profesores como canal de comunicación entre el profesorado sigue siendo importante.

Unas estanterías con diversos libros y revistas, así como unos casilleros para aquellos profesores que no tienen la responsabilidad de las tutorías y, por lo tanto, no disponen de una " clase fija " donde recoger sus materiales de trabajo, completan el mobiliario de las paredes. Asimismo, también tienen a su disposición café, pastas y una nevera con distintos alimentos y bebidas, así como los periódicos diarios a los que está suscrito el centro. Resaltaría que algún profesor " desayuna " usualmente en la sala todos los días.

Así pues, la sala de profesores tiene todos los elementos para lograr un ambiente distendido y cordial, en el que el profesorado se sienta a gusto en ese descanso del trabajo con los alumnos y en el único momento en el que se puede encontrar con cualquier profesor del centro al que en caso contrario igual no saludaría en todo el año.

Asistencia

Si en el centro hay 31 profesores, se puede afirmar que una media de 15 suelen estar en la sala de profesores, a los que hay que añadir los de Educación Infantil - 5 profesoras - que se acercan a la sala en otro momento, porque tienen el recreo de sus alumnos en horas diferentes. Por lo tanto, podemos observar que la participación del profesorado en la Sala de profesores es muy amplia, lo que ya podemos adelantar va unido a un clima en el colegio bastante cordial - en el último curso ha empezado a haber algún problema ciertamente serio - y a una identificación de la mayoría del profesorado en un proyecto común de trabajo, que se caracteriza por ser claramente innovador.

Solamente no bajan de forma sistemática a la sala de profesores un grupo reducido de unos 6 profesores que forman un grupo de presión, bastante aislado en el centro, pero que están en contra del actual equipo directivo y, desde luego, no participan del proyecto común del colegio en la misma forma que el resto del profesorado.

Después de varias entrevistas y análisis de la situación tengo totalmente claro que el motivo es estrictamente personal, a lo que se añade otro de tipo profesional como es que les gustaría tener el timón del centro, acceder a la dirección y dirigirlo, pero en las últimas votaciones para la dirección un candidato de ese grupo salió " malparado ". De todos modos, otros dos profesores que comulgan con ese grupo suelen ir a la sala y hablar con las personas que están, pero las seis personas descritas se encierran en sus aulas y no participan.

En este centro se da una circunstancia especial, en cuanto también suelen ir sin ningún problema padres de la APA o los monitores del comedor, que entran, toman café, hablan con el profesorado y comparten unos momentos con ellos. No es una sala cerrada al profesorado, sino que en la línea del sistema de participación que lleva en centro está abierta a los diversos colectivos.

¿Qué hacen?

Todos los días se forma un grupo de unos 8 o 10 profesores del ciclo inicial y medio con la Directora o Jefe de Estudios alrededor del café para hablar distendidamente de diversos temas. Predominan los personales, las críticas a los alumnos con problemas, críticas a ciertos padres, temas de política o del funcionamiento del colegio. Lógicamente depende del día y de lo que haya sucedido o que pueda suceder, para concretar el tema del día. La charla suele ser distendida y no suele haber discusiones tirantes ni altisonantes. Hay que recordar que el grupo que ocasiona la mayoría de las discusiones fuertes en los Claustros no asiste a la sala. El grupo que baja en general se lleva bien y, por lo tanto, el ambiente es cordial y distendido.

He observado que sirve de evasión y de desahogo para

bastantes profesores ante posibles problemas con alumnos y padres. Realmente a algún alumno y a algunos padres " los pelan " . Es como si el estamento profesional del centro tuviese un espacio en el que desahogar sus pensamientos, en el que pudieran decir lo que no pueden decir en otro ambiente. Y esto es tópico en todos los centros.

Los temas de política también suelen ser muy abundantes, en parte porque existe en el centro un grupo muy numeroso comprometido políticamente a través de sindicatos o partidos políticos.

Otros profesores suelen entrar, toman café, leen brevemente el periódico y se van. Otros, los menos, se aíslan y leen detenidamente el periódico sin entrar en el grupo intencionadamente.

Es curioso destacar que, a la inversa que en otros colegios, las profesoras de infantil se quejan de que no están integradas en el centro porque no pueden asistir a la sala cuando los demás lo hacen, al tener el recreo en horas diferentes. De todos modos, no se quedan en su pabellón, que está aislado del de Primaria-EGB, y en sus horas de recreo van a la sala de profesores del centro. en un intento de participar e integrarse en el centro. Hay que subrayar que el propio profesorado de infantil se da cuenta de que la no asistencia a la sala de profesores cuando van los demás implica un cierto grado de desintegración del centro. Es una idea que subrayo porque la suscribo totalmente, no solamente para los que pueden ir a la sala de profesores sino también para los que no van intencionadamente.

También hay que decir que a veces en estos momentos se deciden las horas y días de las reuniones u otros temas de importancia para el centro. Estas decisiones además suelen tener el mayor consenso. Hay que recordar que el que podríamos llamar grupo opositor no está en esos momentos.

Clima

Consecuentemente con lo narrado hasta ahora el clima que se respira en la sala es totalmente **cordial y agradable**, en donde abundan las bromas y el ambiente distendido, y donde bastantes profesores se desahogan de sus problemas. Existe confianza para hablar de bastantes temas e intercambiar todo tipo de información. Ha sido el centro en el que la sala como lugar de encuentro se ha dado en toda su extensión y fuerza.

D) CENTRO

Antes de explicar lo que " pasa en la sala de profesores " de este centro es necesario recordar una variable importante : dispone nada menos que de 33 unidades, lo que ocasiona 47 profesores en el centro. Lógicamente las relaciones en el centro y los procesos que se generan son diferentes, según el tamaño del centro.

Contexto formal

La sala de profesores está **estructurada sistemáticamente en cuatro espacios**. En una pared está lo que podríamos llamar información oficial tanto del propio centro como de la administración, primando la información del MEC y del CEP, y contando con una información sistemática de funcionamiento del centro como es el horario de los profesores y el calendario del curso. Otra zona, que ocupa toda una pared, dispone de la información sindical y anuncios de todo tipo. En el centro está la mesa, disponiendo de una máquina de café y de una nevera, como zona de encuentro y descanso. Finalmente el cuarto espacio comprende la estantería con libros, periódicos profesionales y diversos útiles de trabajo.

Así pues, su estructuración responde a una necesidad de **lugar de encuentro y descanso del profesorado**, así como a **un espacio y canal de comunicación de la información** digamos que oficial que se genera en el centro o que llega a él. En el centro cuidan bastante esta sala como canal de comunicación, debido al número de profesores del centro. El número de Claustros tampoco ha sido muy numeroso, concretamente 17 en los dos últimos cursos - menos de uno por mes -, por lo que la utilización del Claustro como canal de comunicación no puede ser muy eficaz.

Asistencia

La escasa asistencia del profesorado a la Sala de Profesores es una constante, ya que en el periodo de observación nunca ha habido más de ocho profesores. Recuerdo que en el centro hay 47 profesores. En cualquier caso, hay que comentar una variable importante, en cuanto que los profesores de infantil y la logopeda están en un pabellón separado del centro y prácticamente hacen la vida en su pabellón, por lo que no van a la Sala de Profesores del centro. De todos modos, aún quedan más de 30 profesores para considerar rotundamente que son pocos los que bajan por la sala de profesores.

Además, suelen ser siempre los mismos los que van por la sala, y es curioso constatar que los de más edad y que más tiempo llevan en el centro son los que no se acercan casi nunca. Casi siempre había alguien del equipo directivo en la sala compartiendo charla con los profesores.

La escasa participación del profesorado en este "único lugar común informal de encuentro" de todo el profesorado implica de algún modo que el profesorado globalmente considerado no se siente del todo identificado con el centro y con sus compañeros, con un proyecto común de trabajo, ya que es curioso ver cómo los

que van por la sala de profesores son aquellos que están más comprometidos con las innovaciones y programas que el colegio, siendo aquellos que no van por ella los que no participan prácticamente en nada y se ciñen exclusivamente a cumplir con sus clases y su horario.

¿Qué hacen?

Se puede afirmar que no existen situaciones de encuentro colectivo entre el profesorado, ya que, además de que no hay muchos profesores, algunos de los presentes se dedican a leer, corregir ejercicios o tomarse un café e irse rápidamente. Las conversaciones las suelen llevar entre dos o tres personas. El ejemplo de un día puede servir de modelo. El 16 de mayo de 1994 estuvieron 4 profesores solamente. Uno de ellos estuvo todo el tiempo leyendo el periódico, otro entró, tomó el café, miró y se fue. Solamente dos profesores, además de la misma área, estuvieron hablando todo el tiempo sobre temas de trabajo de sus alumnos planificando qué iban a hacer.

Los temas de conversación de los grupos que se generan suelen ser los habituales, aunque predominaban temas de política general y educativa, en cierto modo porque los que asisten a la Sala y participan son los más comprometidos en todos los sentidos. Otros días, si había sucedido algún problema con los alumnos, ese era el tema de conversación. En resumen, los temas profesionales -seguro de accidentes en las salidas, sueldos, trabajo, etc.-, los políticos -según el momento- y los didácticos han sido los predominantes en los grupos formados en la Sala. Las discusiones rara vez subían de tono, solamente una o dos veces sobre puntos de vista distintos ante temas educativos.

Así pues, la sala de profesores de este centro no recoge " la vida " del centro totalmente, ya que van por ella pocos profesores, pero sí

es un claro exponente del grupo de profesores que asisten. Discuten de política, planifican actividades, hablan de las salidas que pueden hacer con los alumnos, y, en suma, estrechan relaciones personales tan importantes para un buen funcionamiento de un colegio. También hay que decir que una parte importante del grupo de profesores que asiste a la Sala constituye un "**grupo de poder**" en el centro que domina con claridad el Claustro, que se coordina muy bien y que participa de "la movida del colegio".

Por otra parte, es un claro reflejo de que no existe una cohesión global en el centro o de que bastantes profesores no desean participar de la dinámica del centro.

Clima

El clima que se respira en la sala se puede adjetivar como **distendido y cordial**. Las razones están claras. Bajan pocos profesores y solamente hablan un grupo determinado más o menos cohesionado, por lo que el clima no puede ser de otro modo. Lógicamente, esto no puede responder al clima global del centro, aunque, como confirmaré en el análisis del Claustro y del Consejo Escolar, el resto del profesorado no tiene mucho "ánimo de lucha", constituyen los que denomino "profesores de mantenimiento." .

Solamente un día en todo el periodo de observación hubo un pequeño incidente con subidas de tono y cierta tensión ante un problema que había sucedido en una salida con una niña y la posterior reclamación airada de los padres. Su discusión en la sala de profesores ocasionó un clima enrarecido. No he detectado problemas con el equipo directivo. Es más, la percepción que se tiene de él es bastante positiva y no existe ningún grupo informal más o menos organizado que intente una oposición seria ni ningún acoso o derribo de la dirección. Más bien predomina como en el colegio Aragón un clima de pasividad en bastantes profesores, "tirando del carro"

solamente algunos como el propio Director afirma.

3.2.2.- SITUACIONES RELEVANTES

Para lograr el objetivo de esta observación se dio a los alumnos una guía de observación, solamente como punto de referencia, ya que no deseaba restringirla a puntos concretos, sino a cualquier realidad o proceso que les llamara la atención o se produjera en cualquier momento en su centro. Es más, menos el momento de entrada y salida del centro, en el que tenían que observar si los profesores hablaban entre sí, se saludaban, cómo era esa relación entre ellos, los padres y los alumnos, los demás momentos planteados inicialmente casi siempre se fueron modificando por la realidad.

Cada cierto tiempo teníamos una reunión en la que intercambiábamos nuestros puntos de vista. Hay que tener en cuenta que yo iba realizando las entrevistas, el análisis de las actas e iba en numerosas ocasiones a los centros a observar y hablar con padres y profesores. Por lo tanto, fueron unas reuniones muy interesantes e ilustrativas, ya que comparábamos nuestras percepciones de la realidad e intercambiábamos información, triangulando los datos obtenidos por varios investigadores. En este proceso es donde se ha ido elaborando poco a poco la teoría y donde se ha gestado el informe final que indico en el último capítulo.

Con el fin de sistematizar la información obtenida, he dividido en tres apartados el contenido de cada colegio. El **contexto formal** se refiere a la imagen exterior del centro, cómo tienen las paredes, los recursos de que disponen, etc. . El **ambiente profesional del profesorado** intenta transmitir la actitud que se percibe en el profesorado por la enseñanza, la innovación, el cambio, etc.. . Finalmente el **clima** quiere transmitir esencialmente cómo es la

relación que se percibe entre el profesorado, los padres con los profesores, el equipo directivo con el resto de la comunidad escolar, etc.. .

3.3.- ANÁLISIS DE ACTAS

El **análisis de las actas de los Claustros y los Consejos Escolares** de los dos últimos cursos (1993-94, 1994-95) en cada centro nos ayudan a completar y contrastar toda la información de que disponemos hasta estos momentos. Como ya dije anteriormente, lo ideal hubiera sido que se me hubiera permitido asistir a dichas reuniones a lo largo de estos dos cursos, pero entiendo la postura de los centros, ya que bastante tienen con los problemas que se generan en ellos como para que un extraño añada elementos correctores. He revisado personalmente cada una de las actas de todas las reuniones del Claustro y del Consejo Escolar de los dos últimos años académicos y resulta suficientemente interesante para percibir nuevos datos y contrastar otros ya señalados en las entrevistas y las observaciones.

Tampoco hay que pensar que el análisis de estas actas, por más interesante e ilustrativo que ha sido, no tenga sus limitaciones, ocasionadas en parte por la personalidad del secretario que en cada centro ha redactado dicha acta. Los hay más explícitos, más claros, más concretos, más difusos, más extensos, más confusos, etc., lo que origina que su redacción disponga de elementos muy diferentes de unas a otras. Además, aún cuando se perciben matices que permiten vislumbrar el tipo de discusiones y participación en las reuniones, es claro que de la redacción de estas actas no se puede concluir los climas de discusión, la mayor o menor participación, la posible agresividad que se desata en estas reuniones, etc.. .

En cualquier caso, y dadas las circunstancias de acercamiento a la realidad de un centro, lo he considerado como una fase del proceso de investigación clave y muy interesante, ya que me ha aportado información de la que no disponía, y, sobre todo, me ha contrastado otra que era necesaria.

He agrupado los distintos aspectos tratados en los Claustros y Consejos Escolares por **categorías**, enumerando las veces que se han tratado cada tema en los diferentes colegios en sus reuniones colegiadas. Debo dejar bien claro que esto no indica nada más que lo que indica, o sea, las veces que, por ejemplo, temas de disciplina de alumnos han sido tratados en un Consejo Escolar determinado de un colegio a lo largo de estos dos últimos años. Ahora bien, nunca intentaré interpretar ese dato fuera del contexto del colegio, sin lo que perdería todo su sentido, por que no se podría comprender, y esto lo veremos con más claridad posteriormente. Así pues, el análisis lógicamente lo voy a hacer por centro, teniendo en cuenta las características y contexto en que se mueve cada uno de ellos.

Las **categorías** han surgido del propio contenido de las actas. No había categorías preparadas al efecto o planificadas con anterioridad, sino que según los temas que se han ido tratando las he agrupado en relación con aquellas que nos pueden servir mejor para nuestro análisis. Así, he concretado doce categorías, en las que se agrupan todos los temas tratados.

Categorías desarrolladas en el análisis de las actas:

- * *ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS* : serían todas aquellas actividades que se desarrollan en el colegio sin una implicación directa con el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las que suelen colaborar otros miembros de la comunidad escolar. Ej. Excursiones, viajes de estudios, jornadas culturales, etc.
- * *ADMISIÓN DE ALUMNOS* : engloba a todos los temas relacionados con la admisión de alumnos en el centro.
- * *DISCIPLINA DE ALUMNOS* : se refiere a todos los temas de disciplina de alumnos, tanto a los casos prácticos como a la

discusión o planteamiento de normas de comportamiento en el colegio.

- * *ELECCIONES CONSEJO ESCOLAR / DIRECTOR* : refleja todos los momentos en los que en el Claustro o consejo se han tratado temas relacionados con la representación en el Consejo Escolar o la elección del Director. Ej. Presentación de programas, elección de profesores para el Consejo, etc..
- * *FUNCIONAMIENTO CENTRO* : Esta categoría, más bien amplia, es necesaria para recoger todos aquellos aspectos de funcionamiento interno de un centro, que se refieren a varios ámbitos a la vez y no detentan tal importancia como para darle una categoría especial. Normalmente no existe una toma de decisiones en los temas de esta categoría. Ej. Informes de dirección, temas organizativos globales, etc..
- * *GESTIÓN ECONÓMICA* : Es conveniente reservar una categoría a un ámbito concreto como es éste, con el fin de agrupar todos los temas relacionados con la gestión económica del centro. Generalmente, se reduce al planteamiento sobre la distribución de los normalmente escasos recursos de un centro.
- * *INNOVACIÓN* : Agrupa a todos aquellos temas que se refieren a programas o proyectos de innovación que el centro como globalidad asume e intenta desarrollar.
- * *ORGANIZACIÓN PROFESORADO* : Refleja aquellos aspectos que tienen una relación estrecha con la organización del profesorado. Me ha parecido importante destacar esta categoría, que podía ir implícita en la de Funcionamiento del Centro, por la incidencia de estos temas en la dirección del centro, que en muchas ocasiones son los

que generan los principales conflictos. Ej. Horarios, adscripción profesorado, sustituciones, etc. .

- * *PLANIFICACIÓN / EVALUACIÓN* : Refiriéndome al ámbito académico del centro, en esta categoría entrarían aquellos procesos y documentos de planificación y evaluación que se han tratado en el Claustro o el consejo. Ej. Proyecto educativo, proyecto curricular, programación anual, etc.
- * *RECURSOS* : Engloba a los temas estrictamente de índole material que se plantean. Ej. compra de materiales, rotulación de un centro, etc..
- * *SERVICIOS COMPLEMENTARIOS (COMEDOR)* : Esta categoría se refiere exclusivamente al comedor de los centros. Como todos los centros disponen de comedor escolar, es un tema genérico que se trata de modo sistemático en todos los centros, ya sea su organización, financiación, etc. .
- * *TEMAS PROFESIONALES* : Contiene aquellas discusiones sobre temas profesionales del profesorado del centro. Ej. Huelgas, habilitaciones, etc. .

CAPÍTULO IV

INFORME :

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

IDENTIFICACIÓN DE
LAS PRINCIPALES
CUESTIONES QUE
AFECTAN A LOS EQUIPOS
DIRECTIVOS

En el apartado anterior he desarrollado un análisis exhaustivo de cada uno de los procesos de análisis de datos llevados a cabo en esta tesis. He explicado detenidamente las observaciones y análisis obtenidos en cada uno de los centros, a través de la observación de la sala de profesores, la observación participante en el centro y el análisis de las actas de los Consejos Escolares y de los Claustros. Esto lo he hecho centro a centro, con el fin de concretar aquellos aspectos que caracterizan a cada uno de ellos.

Asimismo, he llevado a cabo la codificación de las entrevistas, explicando ampliamente su desarrollo y elaborando aquellas conclusiones que iban surgiendo de la codificación abierta y axial, que me han servido para analizarlas en profundidad. Esto lo he realizado sobre todas las entrevistas realizadas, no diferenciándolas por centro, ya que las conclusiones, en este caso, me interesaban desde el punto de vista global. En todo caso, como se habrá podido observar a lo largo de este análisis en el anterior capítulo, he ido matizando ciertas opiniones, contextualizándolas en el marco de cada centro, con el fin de que se entienda el por qué.

En este último capítulo se trata de elaborar ya las conclusiones que dimanen de todo el proceso de investigación, de integrar todos los datos analizados para lograr un cuerpo teórico que aporte las principales ideas de la investigación. Para ello, voy a triangular en cada centro los datos obtenidos de la observación, la sala de profesores y el análisis de actas, para corroborar sus conclusiones y, posteriormente, identificar aquellos aspectos que se pueden considerar más importantes y relevantes, tanto desde las entrevistas como desde la observación.

Debo dejar claro que las conclusiones que ofrezco a continuación son el reflejo de los datos obtenidos y analizados en esta investigación. No ha sido mi objetivo, coherentemente con los planteamientos de esta tesis, intentar llegar a toda la problemática que se

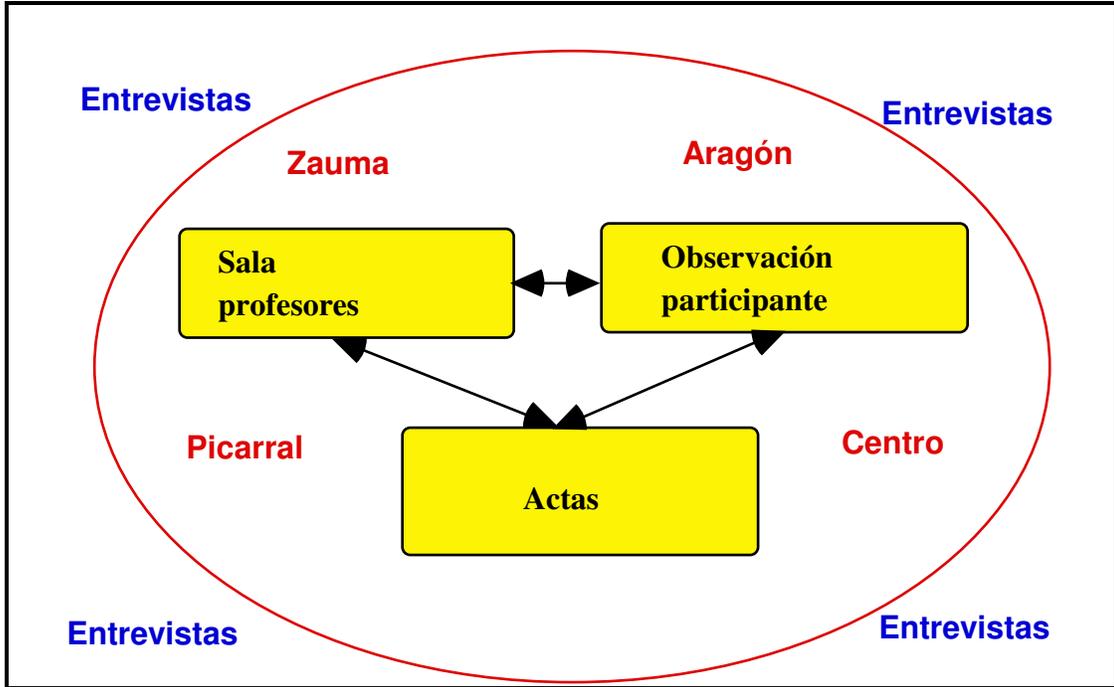
genera en la actuación de los equipos directivos en un centro público, sino concretar aquello que ha surgido del análisis de los datos. La sistematización de estas conclusiones ha sido realizada en torno al contenido que ha surgido de la propia investigación. Así, se podrá observar que ciertos ámbitos, algunos de importancia, no se recogen en las conclusiones. Pero, de todos modos, considero que las que se exponen tienen suficiente importancia y relevancia para considerar que el trabajo ha merecido la pena.

IV.1.- CADA ESCUELA: UN MODELO EN UN CONTEXTO

Para acercarnos a comprender la realidad de cada centro, esencialmente en relación con la actuación de los equipos directivos, he llevado a cabo en cada uno de ellos una observación de aquellas situaciones que se pueden considerar más relevantes, especialmente la sala de profesores, y un análisis de las actas de los Claustros y de los Consejos Escolares. Voy a relacionar centro por centro los hallazgos obtenidos en cada uno de estos métodos **-triangulación de métodos-** con el fin de llegar a aquellas conclusiones que me parecen más importantes e interesantes.

Como en el anterior capítulo se han explicado ampliamente los hallazgos obtenidos en cada método, en estos momentos voy a concretar solamente aquellos aspectos que, en el desarrollo de la triangulación, van apareciendo como más relevantes y pueden servir para desarrollar las conclusiones.

Cuadro 21: Triangulación de métodos



A) Aragón : modelo de mantenimiento y reproducción

El equipo directivo de este centro dispone de una autoridad y confianza por parte del profesorado que le permite dirigir con cierta comodidad y con ausencia de conflictos graves que manejar. El profesorado confía y delega en la mayoría de los casos en el equipo directivo. Esto ocasiona, por un lado, que no haya conflictos excesivos y que el profesorado se sienta más o menos satisfecho en el centro, pero, por otro, que no exista una implicación intensa en lo todo que se hace en el centro. Los programas de innovación no existen, la participación en actividades fuera del centro tampoco abundan, no hay excesivas ganas de innovar y se palpa la ausencia de motivación para llevar a cabo cambios.

Personalmente catalogaría a este centro como aquella organización caracterizada por un **modelo de mantenimiento y reproducción**. Se trata de trabajar profesionalmente en cada clase, en la mayoría de las veces bastante duro, para llevar a cabo lo mejor posible los procesos de enseñanza-aprendizaje planteados en el curriculum. Pero no van más allá. **El centro como organización global se considera campo del equipo directivo**, que es el que domina, dirige y desarrolla sus procesos. Así por ejemplo, detecté con toda claridad que todo el proceso de elaboración del Proyecto Curricular recayó esencialmente sobre el equipo directivo, o los problemas de disciplina que pueda haber enseguida los traspasan al equipo directivo.

Los temas que verdaderamente preocupan a este profesorado se relacionan con su vida diaria y profesional o sea las vigilancias de los recreos, los horarios, las sustituciones, etc.. , que, junto con las diversas instrucciones del MEC, constituyen los temas más tratados en los Claustros. Rara vez se tocan temas de innovación o de reforma, especialmente institucionales y aquellos que tienen relación con el día a día del centro.

En la misma línea se aprecia que la actuación del Consejo Escolar se reduce a dar el visto bueno de todo aquello que el equipo directivo o el Claustro ya ha aprobado o desarrollado, modelo de actuación que se suele seguir en todos los centros. El Consejo Escolar no suele ser un órgano que responda a la filosofía de su creación ni que de excesivos problemas a los equipos directivos.

Esto se concreta también en una idea aceptada por todos y desarrollada especialmente por el equipo directivo, como es el sentido de **orden y disciplina** en todos los aspectos. Se trata de lograr el mejor ambiente posible, un clima distendido en un marco manejable y de fácil dominio. Para ello, lógicamente, el orden y la disciplina es muy importante.

Así pues, *este modelo de mantenimiento y reproducción nos provoca un equipo directivo que realmente dirige y sobre quien recae todo el funcionamiento el centro, con escasa implicación del profesorado, ausencia de conflictos graves, delegación de responsabilidades en el equipo directivo, y, desde luego, respeto y hasta admiración hacia la figura del Director. El equipo directivo lidera y dirige al mismo tiempo.*

B) Zauma : modelo administrativo

Si en el anterior centro el equipo directivo poseía una autoridad reconocida por los profesores y los padres, en este caso el profesorado no ha participado en la elección del equipo, como ya he explicado en el anterior capítulo, lo que origina que no exista ese grado de aceptación y confianza que se vive en los otros colegios. Es más, se ve al equipo directivo como algo necesario en el centro, pero la actitud en general hacia él es bastante negativa, con una **disposición inicial de poca colaboración** y, en muchas ocasiones, de **enfrentamiento**.

Esto ha ocasionado situaciones curiosas, como que en los dos años del trabajo de campo he tenido que entrevistar a dos equipos directivos diferentes, ya que cada equipo dura solamente un año al ser nombrado por la Administración educativa directamente, o mi experiencia con el segundo equipo que no permitió que se grabaran sus entrevistas.

Así, los dos equipos directivos se sentían obligados en el cargo, sin haber tenido la mínima predisposición al mismo, y tenían claro que su actuación debía ceñirse solamente a que aquello funcionara lo mejor posible, que, a pesar de todo, no era poco, dado el ambiente que existía.

Se podrían destacar **dos microclimas** bien diferenciados y lógicamente contruidos, el que se vive en el edificio de Primaria y el que se vive en el de Infantil. Los profesores que han sufrido los cambios

de edificio, de alumnos, de situación, han sido los de Primaria. Los de Infantil están en otro edificio y no van con ellos esos problemas, ya que disponen de unas clases muy agradables de las que no les pueden mover. La sala de profesores de Infantil y la de Primaria son un modelo de estos microclimas, como ya he explicado. Llega a tal extremo que miembros del equipo directivo suelen ir casi más a la sala de profesores de Infantil que a la de Primaria. En Infantil se respira un ambiente distendido y agradable, existiendo realmente un equipo de trabajo, mientras que en Primaria se vive otro de crispación y enfrentamiento constante, siendo la relación entre los compañeros bastante fría y distante.

Toda esta situación influye lógicamente en las opiniones y actitudes tanto del profesorado y equipo directivo como de los padres. Se detecta una **actitud negativa** a todo lo que suene a reforma educativa o Administración. No existen deseos de cambio o innovación, aunque sí existen programas que se llevan a cabo con cierto desinterés. En esta línea, la participación del profesorado se reduce a lo imprescindible, con muy pocos Claustros convocados, y con temas estrictamente profesionales.

Si en el anterior centro los **conflictos** apenas salen a la luz por el clima que se vive, en este caso **se generan de forma encadenada y superpuesta**, siendo ocasionados por este clima de ansiedad y crispación que en mayor o menor grado llega a todos los profesores.

Otro aspecto condiciona también a este centro y añade elementos distorsionadores a su funcionamiento, como es el estrato de población que asiste, compuesto en una proporción bastante alta por población marginada. Esto hace que el Consejo Escolar además de actuar para dar el visto bueno a la mayoría de lo que se le presenta, sirva también para validar la represión hacia aquellas conductas que no se ajustan a lo que la sociedad espera. Me refiero a los problemas de **disciplina de alumnos**, que ha hecho que lleguen a 40 el número de Consejos

Escolares convocados.

Así pues, el equipo directivo está en una situación complicada que condiciona totalmente su actuación e influye en sus opiniones acerca del modelo de dirección y su problemática. Es responsable del funcionamiento de una organización con la que no está de acuerdo en muchos aspectos, caracterizada por un clima de crispación y enfrentamiento, y, además, para lo que ha sido obligado por la Administración. Su actuación como equipo directivo se reduce a gestionar y administrar la organización, sin otras expectativas innovadoras o de cambio.

C) Picarral : modelo participativo

La idea de que todas las decisiones que sean relevantes pasen por el Claustro, o sea que **el profesorado participe realmente en la toma de decisiones**, constituye un planteamiento básico en la filosofía de este centro. Este modo de enfocar la actuación diaria se concreta en las diversas actuaciones observadas y analizadas en el proceso de investigación. Así, el número de Claustros realizados es bastante numeroso -19 Claustros en dos cursos-, donde la participación del profesorado ha sido bastante alta y los conflictos reducidos a lo que deberían ser en toda reunión, o sea un contraste de pareceres y de opiniones, a veces algo enardecidas, pero siempre dentro de los límites normales del diálogo entre profesionales.

De los cuatro colegios observados ha sido el que utiliza la sala de profesores de forma más amplia y distendida, de tal modo que en muchas ocasiones se deciden allí algunas cuestiones menores que después ni pasan por el Claustro. Su ambiente agradable y distendido llama la atención.

Asimismo, este ambiente participativo va unido a una cultura de cambio y de innovación que se aprecia, entre otros aspectos, en los

programas de innovación que se llevan a cabo o en la participación en el desarrollo de la reforma, aspecto en el que este centro ha estado siempre en vanguardia. Su Proyecto Curricular, por ejemplo, ha sido publicado por el MEC como modelo de cara a la elaboración de estos proyectos.

La apertura del centro al entorno constituye otra muestra de este modelo, concretándose en la colaboración de los padres, la realización de actividades extraescolares o las numerosas salidas que se llevan a cabo.

Todo esto no quiere decir que sea un centro utópico, todo lo contrario, al ser un colegio donde realmente se promueve la participación y el profesorado la utiliza, salen a la luz los conflictos que deben surgir con toda su problemática. Como dije en el anterior capítulo, también existe un grupo de oposición al equipo directivo, que siempre opina de forma diferente o plantea cuestiones opuestas. Pero esto es lo que un modelo participativo provoca, que las opiniones y sentimientos salgan a la luz y se produzcan las contradicciones, conflictos y enfrentamientos lógicos y normales en este tipo de organizaciones. Otra cuestión será cómo el equipo directivo maneja estas situaciones.

Nos encontramos, pues, con *un equipo directivo que promueve la participación entre profesores y padres, que se mueve en un ambiente cordial y agradable, con un pequeño grupo de oposición, y que esencialmente se dedica a liderar el grupo con el que trabaja.*

D) Centro: modelo participativo

Este colegio se parece en sus consideraciones globales al anterior, en cuanto que el equipo directivo pretende llevar a cabo un **modelo de dirección participativo** promoviendo un ambiente innovador y de cambio. Sin embargo, tiene un contexto diferente, como es el gran número de unidades y profesores -47- con los que cuenta y

que hace que los procesos que se generan sean distintos. La participación debe hacerse en otros niveles. Así, por ejemplo, las diferencias se aprecian en la utilización de la sala de profesores, que en este centro es escasa, aunque los que suelen ir a ella componen lo que sería el grupo de poder del colegio, o sea, aquellos profesores comprometidos con el cambio y la mejora del centro. Asimismo, los Claustros lógicamente no son muy numerosos, ya que, aunque se intenta por parte del equipo directivo que haya una participación en la toma de decisiones, constituyen un grupo muy numeroso. Los cauces de participación se concretan más en los equipos de ciclo.

Se detecta claramente dos grupos de profesores, los que constituyen el grupo de poder, que lidera las opiniones y sirve de motor al resto del profesorado, y los que denomino grupo de mantenimiento, que trabajan en clase, no crean muchos problemas y se dejan llevar.

El **liderazgo del equipo directivo** se admite sin problemas, es más, bastantes profesores, que coinciden con el grupo de mantenimiento, delegan responsabilidades en el equipo directivo. Es habitual enviarles alumnos con problemas de disciplina, aceptar cualquier propuesta sin ningún intento de cambio o dejar que tomen decisiones sobre aspectos que les competen sin ningún tipo de propuesta por parte de ellos.

Los **conflictos** que se generan son los propios de todos los centros, aunque los crean especialmente los que denomino grupo de poder, ya que el resto "pasan" un poco del centro. Siguen siendo los problemas relacionados con la organización del profesorado, los problemas profesionales en el centro, los que crean situaciones conflictivas.

En todo caso, el **clima que se respira es cordial** en su gran mayoría, las relaciones entre el profesorado son afables y, aunque no van en su gran mayoría a la sala de profesores, en las entradas y salidas

del centro los diálogos que he apreciado reflejan cierta cordialidad. Sigo insistiendo en que un modelo participativo promueve también relaciones más cordiales entre el profesorado.

La **apertura del centro** al entorno constituye otra característica que define este modo de plantear la dirección en el centro. Las actividades extraescolares, la participación de los padres y las salidas son una muestra clara de este aspecto.

IV.2.- APRECIACIONES GLOBALES

Del análisis de las actas y de la observación en cada uno de estos centros es posible concluir una serie de aspectos que considero muy interesantes y relevantes en el análisis de la actuación de los equipos directivos en estos centros.

IV.2.1. Dos estilos de dirección

Es necesario hacer una breve acotación acerca de lo que entiendo como estilo de dirección, para que no se identifique como un concepto ligado a planteamientos racionalistas o empresariales. Comparto los planteamientos de Stephen Ball cuando entiende que son esencialmente **una forma de realización social**, una manera de llevar a cabo la autoridad de la dirección, que siempre converge en una realización individual en el marco de una acción más global y conjunta de todas las personas que intervienen en la realidad educativa, y que son las que van a determinar que suceda de un modo u otro. *“Un estilo es un proceso activo, es un modo de poner en práctica el liderazgo dentro de la realidad social cotidiana de la escuela”* (Ball, S.J., 1989a, 95). Así pues, van a ser las relaciones interpersonales que se producen en el desarrollo de un proceso siempre dinámico las que determinan que se configure un estilo determinado, concepción que dimana de la opción tomada en la tesis, como es el interaccionismo simbólico.

Debo decir también que, al identificar unos estilos determinados, lo que hago es abstraer y delimitar sus principales características o diferencias, pero no debemos olvidar que las variaciones que se suelen producir en la práctica y en el desarrollo de los procesos pueden ser importantes, ya que estos estilos vienen condicionados y se realizan en un contexto social en constante cambio. Esto, como nos indica Stephen Ball (1989a), puede dar origen a reelaboraciones y adaptaciones, así como a que algunos elementos sean compartidos por estilos diferentes.

De todos modos, pienso que del estudio de campo realizado se pueden abstraer dos estilos de percibir la dirección de los centros. Un mismo marco legal posibilita diferentes modos de llevar a cabo la dirección, lo que confirma más aún mis planteamientos de que son los procesos sociales y las relaciones interpersonales que se producen en el centro las que determinan esencialmente la actuación de los Directores.

Así pues, el modelo LODE es el mismo para todos los centros públicos, y sin embargo se concreta en formas de actuación y en procesos diferentes. Existen una serie de factores, ya delimitados, que determinan que sea de una manera u otra. Entre ellos puedo destacar algunos. La **historia y la vida social** de cada centro, todas las vivencias habidas en los últimos años, que han ido creando unas relaciones determinadas entre el grupo humano que conforma esa organización, surgiendo grupos opuestos, enfrentamientos más o menos graves, relaciones cordiales, etc. . También el **contexto** en el que ha nacido o se mueve el centro es muy importante, sobre todo de cara a la Administración educativa o a los padres. El colegio Zauma es un ejemplo paradigmático de esta situación.

Asimismo, la propia idiosincrasia del **equipo directivo** influye de modo determinante en el estilo de dirección. Como un primer factor muy importante se debe destacar si el equipo ha sido elegido por el Consejo Escolar o ha sido designado por la Administración. Es un

aspecto determinante, ya que provoca una actitud muy distinta de entrada en el equipo directivo, como ya hemos visto anteriormente. Lógicamente, otros aspectos que ya forman parte del ámbito personal y profesional de la persona, como el tipo de personalidad, los planteamientos educativos, etc.. ayudan a formar un modo de dirigir, que en el mismo contexto-LODE origina estilos distintos en la realidad.

Así, he observado que surgen dos estilos de dirección muy claros, aunque con algunos matices, que se pueden concretar en un estilo **administrativo** y otro **participativo**. El estilo administrativo es el característico de los centros Aragón y Zauma, y el participativo del Picarral y Centro. Como ya he dicho antes, se producen matices y aspectos distintos en cada uno de ellos.

a) Estilo administrativo.

El estilo administrativo se caracteriza por ser un estilo de dirección cuyo objetivo final es **mantener estable la organización que se dirige y procurar que todo funcione como está establecido**, sin procurar llegar mucho más allá. No importa el posible cambio, la estabilidad que se persigue es totalmente estática. La gestión es lo importante no la mejora. La estabilidad del centro y el procurar que no surjan problemas ni conflictos son los parámetros que configuran este estilo.

A este estilo también le denomino de **mantenimiento y reproducción**, ya que procura mantener el "statu quo" de la situación y reproducir los modelos y procesos, tanto curriculares como organizativos, como ya están institucionalizados. No preocupa especialmente participar de programas de innovación o de mejora.

Así, este estilo provoca que el ambiente sea más bien distante, aunque no necesariamente crispado o de enfrentamiento, ya que esto último viene ocasionado por otros factores ligados a la historia y

contexto del centro. La sala de profesores no es el lugar informal de encuentro donde se ponen en común los problemas y los deseos, es más, no suele estar muy utilizada. Al no generarse relaciones cordiales y estrechas entre ellos, el escenario en el que estas relaciones se revitalizan no es necesario utilizarlo.

El Director se suele encerrar en su escenario preferido, como es su despacho, dedicándose esencialmente a dirigir, no a liderar. La utilización del "papeleo" y de las reuniones formales como sistema de trabajo en la organización, dejando de lado "la conversación", constituyen la manera habitual de trabajar en el centro. No se trata de convencer para buscar el compromiso en un proyecto común, sino de gestionar la organización que han puesto a su disposición.

Los conflictos se mantienen soterrados, implícitos, no salen a la luz. Un buen equipo directivo, desde el punto de vista administrativo, es aquel que procura que los conflictos no se pongan encima de la mesa, no tienen por qué surgir. Si no se intenta cambiar nada, sino que todo quede como está no se deben generar conflictos, ya que cada uno dispone de una situación que domina y va reproduciendo cada curso.

Asimismo, la escuela está más segura si se mantiene lo más aislada del entorno. Los padres deben participar según está establecido, pero nada más. Es un estilo que no favorece en nada la participación de los padres, las salidas escolares, las actividades extraescolares, en suma la relación con el entorno.

Con este estilo he encontrado dos centros, Zauma y Aragón, cada uno con matices diferentes, condicionados por sus circunstancias concretas, como ya he explicado anteriormente. Debo seguir insistiendo en que no debemos nunca olvidar que cada centro siempre es distintos. Podemos hacer un esfuerzo para generalizar conclusiones, pero siempre se concretarán de forma distinta en cada escenario. Cualquier característica que he concretado antes en este estilo de dirección se

concreta de forma distinta en cada uno de estos centros, como se puede desprender del análisis realizado.

b) Estilo participativo.

El planteamiento esencial de este estilo para el equipo directivo es lograr la **participación en las decisiones** por el profesorado. No se trata en este caso de dirigir, sino sobre todo de liderar. La gestión del centro es un aspecto más, y desde luego importante, pero preocupa especialmente que el centro mejore, que el profesorado se comprometa en un proyecto común.

Este estilo provoca que el ambiente entre el profesorado sea cordial y que las relaciones tiendan a ser más estrechas que en los centros caracterizados por el estilo administrativo. Asimismo, la sala de profesores suele utilizarse realmente como lugar informal de encuentro de la mayoría de los profesores. Es curioso constatar que este estilo, en principio, debería ocasionar relaciones tirantes y problemáticas al posibilitar que los conflictos surjan diariamente, sin embargo he observado que en los dos centros en que se plantea este estilo no es así, surgiendo los conflictos, pero manteniendo relaciones cordiales entre la mayoría del profesorado.

El rol del Director se asemeja más a un Director de pasillo, que "conversa" con todos, que dialoga y busca la persuasión y el compromiso por medio de la conversación. En ambos centros ha coincidido con personas abiertas y flexibles, que posibilitan este tipo de comportamientos, lo que me dice que serán factores importantes para desarrollar este estilo de dirección. Estamos ante un equipo directivo que procura solucionar muchos problemas más en el pasillo o en la sala de profesores que en las reuniones formales del Claustro o Consejo Escolar.

Los conflictos surgen en el día a día. Aunque no tienen muy

claro los equipos directivos de estos centros que el conflicto sea algo inevitable, normal y lógico en una organización de este tipo, en cierto modo lo asumen así. En este estilo de dirección se vería el conflicto como un proceso que hace crecer y desarrollar a la propia organización, como algo saludable y que ayuda a revitalizarla. La conversación y el diálogo son las armas que se utilizan en mayor o menor grado según el centro en el manejo de estas situaciones conflictivas.

La escuela está abierta al entorno. Los padres tienen posibilidad de participar en diversas actividades y procesos que se generan en la escuela. En uno de los centros recuerdo que hasta algunos padres suelen ir a la sala de profesores a compartir tiempo con el profesorado. Las actividades extraescolares y las salidas configuran planteamientos muy importantes en la actuación de estos equipos directivos.

Asimismo, es un estilo que favorece el compromiso en programas de innovación y de mejora, que crea a la vez una cultura de cambio e innovadora en el centro, de la que participan por lo menos un colectivo importante del centro.

Con este estilo he encontrado dos centros, Picarral y Centro, que, como en el caso anterior, se caracterizan por disponer de matices y procesos diferentes. El marco es el mismo en relación con el rol del Director, el clima, la cultura de cambio, etc., pero todo esto se concreta de forma distinta.

IV.2.2. La sala de profesores como espacio informal de encuentro

He observado que la sala de profesores constituye un escenario que se puede definir como el **espacio informal de encuentro y desahogo** para el profesorado de cada centro. Es un escenario que está muy unido al clima que se vive en el centro. En los centros observados aquellas salas de profesores a las que normalmente asisten los maestros

suelen reflejar un ambiente agradable, cordial y distendido. Sin embargo los centros en los que no se suele acudir a la sala de profesores reflejan un ambiente crispado o distante. Se ha visto claramente esta realidad en el desarrollo de esta tesis.

Muchos temas que crean tensión en las reuniones formales, esencialmente de los Claustros, se podrían matizar y llegar a acuerdos en todas estas conversaciones que surgen de manera más relajada en la sala de profesores. Muchos malentendidos y bastantes discusiones agrias podrían evitarse. Se podría afirmar que es el lugar adecuado para suavizar todos aquellos enfrentamientos que lógicamente deben existir en cualquier grupo humano que debe mantener cada día unas interrelaciones personales bastante complejas. Por ello, en los centros en los que la sala de profesores "funciona" suele existir menos conflictos en las relaciones personales o en las reuniones formales como los Claustros.

Asimismo, según las conversaciones observadas en todos los centros, la sala de profesores es el lugar en el que se puede decir lo que en otros escenarios es imposible. El maestro puede quejarse de tal padre o de tal alumno, puede realizar comentarios informales sobre su clase o aspectos del colegio, etc., que en otro espacio no puede hacerlo. Digamos que sirve de desahogo para sacar fuera todo aquello que nos va creando tensión y problemas en el quehacer diario.

Por todo ello, la sala de profesores constituye un indicador muy importante del ambiente que se vive en el colegio, constituyendo un espacio muy importante para la vida de los centros, ya que es el lugar por excelencia para el encuentro y el desahogo del profesorado.

IV.2.3. El Claustro como órgano profesional: intereses creados del profesorado

En los cuatro centros observados han sido una constante el tipo

de temas que más se han tratado en las reuniones del Claustro. Los temas profesionales y académicos han sido los temas estrella de su actividad, sobresaliendo en todos ellos tres categorías: funcionamiento del centro, planificación y organización del profesorado, con una incidencia mayor o menor en relación a las características de cada centro.

Si partimos de los tipos de intereses del profesorado que nos propone Stephen J. Ball (1989a, 33-34), o sea creados, ideológicos y personales, se puede percibir con claridad cómo los **intereses creados** constituyen la preocupación esencial de los maestros. *“Los intereses creados conciernen a las preocupaciones materiales de los profesores relacionadas con las condiciones de trabajo: las remuneraciones por su trabajo, su carrera y su promoción,.....el tiempo (los horarios de las clases o el tiempo libre), los materiales, las asignaciones por alumno. ... Estos intereses creados será causa de disputa entre personas y grupos”*(Stephen J. Ball, 1989a, 33). El horario de exclusiva, la vigilancia de los recreos, la asignación de docencia, las sustituciones, los apoyos, los horarios de clase, etc., constituyen temas que de modo sistemático se van tratando en todos los Claustros.

Temas relacionados con intereses ideológicos, o sea que *“conciernen a cuestiones valorativas y de adhesión filosófica”* (Stephen J. Ball, 1989a, 33), o personales, o sea referidos al *“yo o identidad declarada por, o a la que aspira, el profesional”* (Stephen J. Ball, 1989a, 33), no constituyen en ningún centro aspectos muy comunes en las reuniones de los Claustros.

Los temas relacionados con la innovación o con los procesos de enseñanza suelen ser puestos encima de la mesa por aquellos profesores que se podrían encuadrar en un grupo de presión o de poder con intereses ideológicos. He detectado claramente en todos los centros, en mayor o menor grado, dos grupos diferenciados en el profesorado. Un

grupo que denomino **de mantenimiento**, que refleja conductas encaminadas a trabajar en su aula y a preocuparse exclusivamente por aquellos problemas organizacionales del centro en los que está implicado o puede salir malparado. Es un colectivo que no genera conflictos, que no sean los relacionados con sus intereses, porque tampoco generan cambios ni los buscan. Asimismo, suelen confiar en el equipo directivo y delegan en ellos la mayoría de los procesos y actuaciones que se deben llevar a cabo en un centro. Lógicamente, es mayoritario en casi todos los centros y es el grupo que provoca que los temas de los Claustros sean mayoritariamente éstos.

El otro grupo lo denomino **de poder o de presión**, que se mueve, además, por intereses ideológicos. Sus planteamientos políticos y de valores les mueven a buscar el cambio, la mejora, la innovación, por lo que sus actuaciones y propuestas suelen generar conflictos, en cuanto que cualquier cambio provoca conflictos. Son los menos en cada centro, y también es el grupo en el que se suele apoyar el equipo directivo cuando tiene que implantar un programa nuevo o desarrollar algún cambio en el colegio.

La relación del equipo directivo con ambos grupos en cada centro va a ser determinante para su actuación y los posibles problemas que se pueda encontrar.

IV.2.4. El Consejo Escolar como órgano político

La cuarta apreciación global se relaciona con la actividad del Consejo Escolar. En todos los colegios se reduce en la mayoría de los casos a **dar el visto bueno** a las propuestas que vienen del Claustro o del equipo directivo. Este órgano, que detenta en teoría el poder político del centro, no lo ejerce como tal, se limita a corroborar o ratificar lo que se le presenta. Prácticamente las discusiones más fuertes que se han llevado a cabo en sus reuniones han sido las relacionadas con temas de disciplina, y solamente en aquellos centros en los que se han tratado, ya

que depende de cada uno de ellos, como ya he explicado.

No he tratado de realizar en esta tesis un estudio del funcionamiento de los Consejos Escolares, ya que es un tema que por si mismo podría dar para otra tesis, por lo tanto esta apreciación debe verse como un proceso más que se lleva a cabo en un centro y en la que está implicado el equipo directivo.

IV.3.- CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Siendo coherente con mis planteamientos en esta tesis, debo elaborar unas conclusiones que deriven de los datos analizados en el proceso de investigación. Esto puede ocasionar que haya ámbitos en el tema de la dirección de centros que no salgan a la luz, algunos de ellos que yo mismo considero importantes. Pero debo ser coherente y ofrecer unas conclusiones suficientemente fundamentadas y construidas a partir de los datos, como plantea la *grounded theory* .

Así pues, una vez vistas las cuatro apreciaciones globales que integran los datos analizados en los cuatro centros educativos, indico aquellas conclusiones que me parecen más relevantes y que dimanen de los datos anteriores y de las entrevistas realizadas.

En el desarrollo de estas conclusiones no voy a repetir todas aquellas citas textuales que justifican ciertas opiniones y percepciones de la realidad, ya que las indiqué en la codificación de las entrevistas y sería reiterativo. Me voy a ceñir a concretar las conclusiones, dejando patente que su justificación queda suficientemente clara en el desarrollo del capítulo anterior. También debo decir que en **las conclusiones que planteo no se concretan del mismo modo en los cuatro centros** y eso hay que tenerlo en cuenta, ya que, aunque generalicen conclusiones, no debemos olvidar nunca que **las circunstancias e historia de cada centro hace que se vivan de forma distinta y en grados diferentes en cada centro.**

IV.3.1. La escuela en el contexto político

Las escuelas como organizaciones no pueden considerarse aisladas o independientes del entorno político, el cual condiciona no solamente su actuación sino también sus posibilidades. La escuela pública en España dispone de una autonomía limitada y depende en un grado muy

alto de un ente algo abstracto y difuminado como es la **Administración Educativa**, que la podemos considerar en este caso como el ente político que toma las decisiones y organiza la educación en su ámbito territorial.

No se trata de que la escuela se adapte al entorno, sino de plantear las interrelaciones que se producen entre ellos. Los equipos directivos reconocen que esta relación entre la escuela y la Administración es muy importante y condiciona en gran medida su situación en los centros. Digamos que la Administración Educativa para los directivos es el "patrón político". La relación entre ellos es muy importante para que el sistema de dirección funcione adecuadamente.

Así pues, puedo destacar esencialmente dos aspectos en la dialéctica que se plantea entre los equipos directivos y la Administración, el acceso a la dirección y la formación inicial y permanente de los directivos en ejercicio por un lado, y por otro la percepción negativa que tienen estos directivos de la Administración ligada al escaso apoyo que reciben y a la falta de autonomía de que dispone el centro.

a) Situación dual de los equipos directivos en un marco de desencanto

La percepción de la mayoría de padres, profesores y equipos directivos hacia la Administración en los cuatro centros es de **desencanto y frustración**, aunque en diferente grado, como ya he comentado anteriormente. Temas como la falta de sensibilidad ante la problemática que habitualmente se plantea en el centro, el escaso apoyo que reciben cuando lo necesitan, las presiones que sufren a menudo independientemente de sus circunstancias para implantar programas o solucionar problemas, la falta de autonomía para decidir en algunos casos, etc.. influyen de forma importante en esta percepción.

Un aspecto que tanto padres como profesores y equipos directivos han valorado como muy importante para que se produzca esta situación es la **situación confusa** de los equipos directivos, que se encuentran **entre la comunidad escolar que los elige y la Administración que los nombra**. Su situación en la organización que dirigen es compleja. Por un lado, la Administración que los nombre tiene muy claro que constituyen el eslabón en cada centro a través del que imponer y desarrollar toda su política. Por otro, tanto los profesores como los padres tienen la percepción de que son sus representantes, ya que ellos los han elegido a través del Consejo Escolar. En medio están los directivos. Pero el problema se agrava, en cuanto ni los mismos equipos directivos tienen nada claro dónde están, si son representantes de la Administración o de la comunidad escolar que los elige, cuál es su papel institucional. Como señalé en las entrevistas, había opiniones encontradas y diversas, aunque, como ya he explicado, condicionadas o determinadas por el contexto de cada centro.

En muchas ocasiones se presentan en el centro situaciones problemáticas que enfrentan en la posible decisión a la Administración con la comunidad escolar de ese centro. El dilema del Director en este caso es patente, la tensión entre los diversos estamentos y la Administración tiene al equipo directivo en el punto de mira de ambos colectivos. Al equipo directivo se le exige que se inclina por una opción que siempre le va a ocasionar problemas.

Esta realidad se produce en un contexto en el que los equipos directivos no disponen de capacidad legal para tomar ciertas decisiones, se depende en exceso de la Administración. Por otra parte, en el interior de la organización tanto el Claustro como el Consejo Escolar disponen de una capacidad de decisión en teoría muy importante. Esta situación condiciona más aún la posición del equipo directivo, en cuanto que, por un lado, debe defender y procurar que se cumplan las decisiones y propuestas que el Claustro y el Consejo Escolar deciden, pero, por otro,

también es responsable de que se cumplan en el centro las decisiones que toma la Administración. En bastantes ocasiones estas decisiones no entran en colisión, pero en otras son totalmente antagónicas.

Además, la autonomía que dispone cada centro es bastante reducida, la trama legislativa que estructura su funcionamiento es amplia y extensa, llegando a legislar hasta en aquellos aspectos más nimios. Contamos con una legislación que permite escasa autonomía a los centros públicos. Existe una hiperregulación por medio de reglamentos y directrices administrativas. Esta es una realidad constatada por todos los centros. Podría decir que es uno de los pocos aspectos en los que hay una total unanimidad en toda la comunidad escolar.

Ante toda esta situación los equipos directivos se sienten poco apoyados y perciben un cierto desencanto y frustración ante su actuación. Vuelvo a insistir en que el grado es diferente según el centro, motivado por sus propias circunstancias. Pero la realidad es clara. Esto ocasiona que cuando hay que desarrollar e implantar los diferentes programas o procesos, la ilusión de estos equipos sea mínima, y no debemos olvidar que la actuación de ellos es crucial para que se lleven a cabo de una forma o de otra.

La importancia de aclarar cuál es la situación de estos equipos, el sentirse apoyados y el disponer de una autonomía, tanto en el centro como en sus funciones, se vislumbran como aspectos muy importantes para mejorar el sistema de dirección en los centros públicos.

b) Acceso al cargo y formación.

El acceso al cargo directivo, unido al sistema de formación, constituye uno de los tópicos en el tema de la dirección de centros. De todos modos, es muy importante, ya que está íntimamente unido a aspectos como el control o la participación. El modo de selección de los

Directores se genera desde una forma de entender el sistema de participación y de control en un centro. Nuestro sistema educativo se ha caracterizado por plantear un modelo muy participativo con un control compartido, empezando por la elección del Director, modelo que, como ya he explicado, no suele ser usual en los países de nuestro entorno político y económico.

No hace falta profundizar mucho para observar que este sistema de acceso ha tenido bastantes problemas en su desarrollo desde que se implantó la LODE, como vemos en el Cuadro 22.

**Cuadro 22¹⁸. Elección de Directores en los centros públicos.
1988-1996.**

Nivel	Órgano	CURSO						
		88-89	89-90	90-91	91-92	92-93	93-94	95-96
EGB	C.E.	53'00%	25'97%	24'33%	45'71%	32'17%	30'30	49'17%
	Admin.	47'00%	74'03%	75'67%	54'29%	67'83%	69'70	50'83%
BUP ¹⁹	C.E.	62'00%	44'44%	43'56%	49'65%	47'35%	53'40	67'47%
	Admin.	38'00%	53'56%	56'44%	50'35%	52'65%	46'60	32'53%
F.P.	C.E.	68'00%	42'75%	38'01%	67'31%	52'00%	48'68	-
	Admin.	32'00%	57'25%	61'99%	32'69%	48'00%	51'32	-

Así, considerando las cifras totales, resalta la disminución del número de Directores elegidos por el Consejo Escolar entre 1985 y 1992, fechas en las que se pasa de dos tercios (64%) a poco menos de la mitad (47 %). Este proceso es muy similar en EGB y BUP en evolución e intensidad, mientras en FP la disminución es bastante más moderada. En el curso 1995-96 se produce un cierto cambio, en cuanto parece ser que las medidas tomadas para reforzar los cargos directivos con la Ley Orgánica de Participación y Evaluación de Centros Educativos han

¹⁹ Los datos del curso 1995-96 se refieren ya solamente a los nuevos centros de Secundaria que surgen de la LOGSE, en los que están incluidos los ciclos formativos de Formación Profesional.

hecho efecto en una mayor proporción de Directores que se presentan al cargo. El cambio se aprecia de forma sorprendente en los centros de Secundaria, aunque se deberían valorar otros aspectos como la problemática especial que viven estos centros en la aplicación de la reforma, pero el análisis de

las variables, muy complejas por otra parte, que han podido cambiar esta realidad se salen del tiempo de desarrollo de esta tesis

En todo caso y exceptuando los centros de Secundaria en el curso 1995-96, no llegan al 50% los centros que eligen a través del Consejo Escolar a su equipo directivo. Esto indica una disfunción en el sistema que se puede considerar grave. El propio Consejo Escolar de Estado (1989-1995) en sus informes de todos estos últimos años insiste en que la Administración debería tomar medidas que posibiliten el estímulo y la motivación del profesorado para ejercer las tareas directivas, así como en la necesidad de establecer un perfil profesional claro de la figura del Director, considerado pieza clave para la revitalización de los centros escolares. De todos modos, sigue haciendo una defensa clara del modelo, en cuanto afirma *“su defensa del modelo de elección democrática de los centros que la LODE contempla”* (Consejo Escolar de Estado, 1995, 55).

Ante esta situación, las opiniones coinciden en que debería cambiar el sistema de acceso, pero difieren en las posibles propuestas, según el colectivo que opina. Los padres quieren un Director más fuerte, si es posible que se dedique solamente a la dirección, los profesores demandan más poder para elegir, y los directivos prefieren mantener la situación actual con algunos matices.

Puedo destacar esencialmente dos aspectos en los que inciden casi todos. La designación obligatoria por la Administración de un profesor del centro como Director en contra de la voluntad del mismo profesor constituye un aspecto que todos critican y demandan evitar. No tiene más que consecuencias negativas para el centro y lo hemos visto en aquel centro en el que se plantea esta situación. Por otra parte, el que un profesor, una vez ejercida su labor como directivo, vuelva de nuevo a ser profesor en el mismo centro es otro aspecto que los Directores consideran problemático. Es un factor que condiciona su actuación y sus

decisiones a lo largo de su trabajo como directivo. Los lazos personales y profesionales establecidos en el centro, así como la posible factura en el futuro de ciertas decisiones condicionan su forma de dirigir.

Este sistema de acceso a la dirección está ligado a la formación que estos directivos han recibido, reciben o pueden recibir. Una de las grandes contradicciones existentes en este modelo residía en el perfil que se requería de estos Directores, ya que las organizaciones donde iban a trabajar eran muy complejas, necesitándose Directores que dominasen la dirección de grupos, la legislación, etc., y, sin embargo, no necesitaban ninguna formación específica para el cargo, ni la recibían posteriormente de forma sistemática. Todos reconocen que las escuelas son organizaciones donde la complejidad, la incertidumbre y el cambio constituyen realidades que demandan personas muy preparadas para trabajar en ese marco, y esa preparación no existía.

Todos los equipos directivos también eran unánimes en destacar la necesidad de esa formación, tanto inicial como permanente, destacando que fue algo que a ellos en un principio del faltó y echaron mucho de menos. Ciertamente que en estos años se están llevando a cabo unos cursos de formación por parte del Ministerio, que no es el momento de analizar aquí, y que se exige desde este curso a los futuros directivos unos créditos de formación. Pienso que es el camino para solucionar esta problemática, según las propuestas de los directivos en las entrevistas, aunque los resultados están por analizarse y valorarse. Existe un informe ya de 1991 (MEC, 1991) sobre estos cursos de formación, que personalmente pongo en duda, en cuanto que está realizado por los mismos que diseñaron el plan y lo dirigieron. Por contra, he de resaltar como muy interesante el informe de la investigación realizada por un equipo dirigido por J. Gairín (1995) sobre este mismo tema, así como la investigación de Armas (1995) ya señalados.

Ante esta situación, a la necesidad de una formación inicial y permanente de los directivos se une la idea de que el Director pueda ser de otro centro o pueda volver a otro centro, cuando termine su labor como directivo. Asimismo, es proponen que nunca sea obligado un profesor a ejercer la dirección en contra de su voluntad.

IV.3.2. El equipo directivo como rol de equipo y la satisfacción con su trabajo

La idea de equipo directivo fue una de las grandes novedades y aportaciones de la LODE al sistema de dirección y que está en consonancia con una filosofía de participación, de comunidad, de colaboración, etc.. . Es otra de las grandes diferencias con los sistemas de dirección de nuestro entorno, en los que, aunque exista un SubDirector o Jefe de Estudios, el Director es la cabeza visible y el responsable de todo, y sobre quien recae todo el poder del centro.

Si en el anterior punto destaco la importancia de la Administración para lograr una actitud positiva y de colaboración por parte de los equipos directivos, la cultura que conlleva la idea de equipo directivo es también otro ámbito importantísimo en cada centro. Asumir el trabajo en equipo y estar satisfechos con el desempeño de su trabajo constituyen aspectos esenciales para un equipo directivo.

a) La cultura como equipo directivo

Existe una primera conclusión muy importante, como es que la idea de equipo directivo es asumida en general por el profesorado, que entiende que la dirección del centro recae sobre un equipo de tres personas que comparten responsabilidades, tareas y proyectos. Sin embargo, **para el resto de la comunidad escolar la cultura de equipo** no solamente no es asumida, sino que **no la perciben**. Para los padres existe el Director y nada más. Para cualquier cuestión o problema van directamente al Director. Una figura tan importante como el Jefe de

Estudios no la entienden como parte del equipo que dirige. Para ellos la dirección recae sobre el Director, que es el que detenta el poder y debe asumir las responsabilidades.

Esta percepción se agudiza especialmente cuando se observa el desconocimiento casi total por parte de los padres de la figura del Jefe de Estudios. Sobre el jefe estudios actualmente recae toda la responsabilidad del ámbito curricular en el centro, debe resolver cuestiones tan conflictivas como los horarios o las sustituciones, tiene que procurar que los profesores se coordinen en cada ciclo, etc.. , en suma su labor es básica para que el centro funcione adecuadamente. Sin embargo, su figura es desconocida para la comunidad escolar, que solamente percibe la importancia del Director.

Por lo tanto, esta es otra de las contradicciones de este modelo de dirección, en cuanto no ha logrado transmitir a la comunidad escolar esta cultura de equipo como reflejo de una manera de entender la participación y el trabajo en equipo. Dirigir en equipo significa compartir responsabilidades, tareas y proyectos, asumiendo cada uno de ellos una parcela de funcionamiento del centro. Esta cultura de comportamiento no es asumida ni percibida por el resto de la comunidad escolar.

Por otra parte, en el desarrollo de esta cultura de equipo existe otro matiz importante, en cuanto se percibe una cierta **confusión entre el cargo y la persona** que lo ocupa. No existe la diferencia entre la variable persona y la profesional, no saben o no quieren deslindar el ámbito personal y el profesional. Todos los directivos están de acuerdo en que esta situación viene motivada por el acceso al cargo, en cuanto son compañeros de trabajo, que en un momento determinado acceden al cargo de directivo. Esta confusión es una de las variables que más problemas produce a los equipos directivos, en cuanto el profesorado no entiende que ciertas decisiones que se toman en un momento

determinado vienen condicionadas por variables estrictamente profesionales, no tienen nada que ver con posicionamientos personales.

En aras a plantear posibles caminos para solventar estas contradicciones, las opiniones van todas en la línea de posibilitar que sean Directores profesores de otros centros o de que puedan volver a otros centros, una vez que termine su trabajo como directivos. Asimismo, se

habla de una necesidad de transmitir a la comunidad escolar adecuadamente esta manera de entender la participación en los centros. Casi todos están de acuerdo en que los centros públicos han hecho gala de una cierta dejadez en el ámbito de transmitir a la comunidad o a la sociedad aquellos principios, ideas o planteamientos institucionales que caracterizan sus centros.

b) La satisfacción con su trabajo

La mayoría de las investigaciones y trabajos acerca de la dirección de los centros tocan, aunque sea de soslayo, el tema de la satisfacción de los directivos con su cargo²⁰, ya que constituye un aspecto esencial para su trabajo. El que una persona esté a gusto con lo que hace o, por lo menos, tenga algún tipo de satisfacción o reconocimiento constituye algo que va a influir en su comportamiento y actuación como directivo. Por lo tanto, es un aspecto muy importante en el análisis de la actuación de los equipos directivos.

En el desarrollo de esta investigación han surgido tres variables que inciden directamente y de modo importante en la satisfacción del directivo con su trabajo. En primer lugar, la **actitud y las expectativas** con las que se accede al cargo constituyen una variable esencial en la configuración de esta satisfacción. El ser designado por la Administración y no querer el cargo ya determina claramente un grado de insatisfacción, que seguramente se producirá. El ser presionados por los compañeros de alguna manera para seguir en el equipo directivo, en cuanto que nadie quiere presentarse, también ocasiona con casi toda seguridad futuras insatisfacciones. Solamente aquellos profesores que presentan un proyecto, que quieren ser directivos, que disponen de una ilusión por hacer cosas, poseen en principio las bases para poder lograr esa satisfacción con el trabajo que van a realizar.

²⁰Puedo indicar como ejemplo una de las últimas investigaciones sobre el tema : AAVV (1995) *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid. MEC. Pag. 110-111

La **personalidad** de cada uno también influye en el grado de satisfacción. Existía una unanimidad en que hay personas más o menos equilibradas, más o menos flexibles, más o menos fuertes para encajar los problemas, y que esto influye en la satisfacción por lo que hacen, ya que aprenden fácilmente o tienen grandes dificultades para adaptarse y comprender su nueva situación.

Pero aquella variable que influye de forma más determinante en la satisfacción de los directivos con su trabajo descansa en **la relación que mantienen con la comunidad escolar y, sobre todo, con el profesorado**. Aunque exista una sensación de desencanto o frustración con la Administración o con los padres, si con los profesores se mantienen unas interrelaciones agradables y de reconocimiento de su labor, habrá un alto grado de satisfacción. Se puede afirmar, sin miedo a equivocarse, que las relaciones con otros miembros de la comunidad escolar, especialmente con los compañeros, parecen contribuir de forma especial a la satisfacción de los directivos. Esta es la razón por la que los jefes de estudio tengan más problemas para encontrar una cierta satisfacción en su trabajo, ya que son los que sufren especialmente estas relaciones, porque, como ya he dicho, son los responsables de organizar las sustituciones, hacer los horarios, promover las reuniones, procesos que originan por sí mismos enfrentamientos y situaciones conflictivas, en cuanto está inmerso en ellos los intereses personales del profesorado.

En los cuatro centros estudiados estas variables se han llevado a cabo de forma casi paradigmática. Así por ejemplo, el centro que contaba con un equipo directivo designado por la Administración es el que demostraba menor satisfacción con su cargo, así como el equipo directivo del centro que tenía en su seno un grupo de profesores en la oposición sufría una cierta insatisfacción ocasionada por esas relaciones.

IV.3.3. LAS RELACIONES DE PODER Y EL CONFLICTO COMO EJE DE ACTUACIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO

He hablado del rol del equipo directivo como equipo de trabajo en un centro, en el que la satisfacción con su trabajo constituye una variable muy importante. Analizo ahora su trabajo diario, en donde las relaciones de poder que se establecen y el conflicto inherente a ellas forman los ejes de su actuación. Como varios directivos reconocen en las entrevistas, el equipo directivo debe mantener por un lado el control del centro, procurar que se hagan las cosas, que todo funcione adecuadamente, para lo que debe usar un poder basado sobre todo en el convencimiento, la negociación, las presiones y hasta las amenazas. Por otro lado, es responsabilidad también de este equipo mantener un clima agradable, procurar que exista colaboración y entusiasmo en el profesorado. El modelo-LODE organiza este marco de actuación caracterizado por una cultura de participación y un sentido de comunidad, en el que el directivo se mueve entre las relaciones de poder y el conflicto. Sin embargo, la existencia de una cultura de participación en las intenciones legislativas no implica por si misma su inclusión en el comportamiento habitual de los centros. Por todo ello, para algunos de ellos este juego de relaciones que se generan es ciertamente complejo y difícil, sintiéndolo algunos como un reto y otros como una barrera imposible de superar.

Como indicaba en el cuadro 19 , **el equipo directivo está en medio de todos los intereses y luchas que se generan en un centro.** Así se ven los directivos, ya que todos reconocen que tanto los padres, como los profesores, alumnos y la Administración siempre les demandan actuaciones concretas y cada colectivo les presionan con sus propias armas. Es el blanco del cruce de intereses políticos, sociales, patriarcales, profesionales, laborales e individuales que se producen

diariamente en una escuela.

Es lógico que diversos colectivos tengan distintos intereses, que en muchas ocasiones entran en confrontación, ya que la actuación que demandan es opuesta. Los padres siempre piden más autoridad del Director, mientras los profesores solicitan más participación en todas las decisiones. Los padres quieren intervenir más en lo que se hace en el aula, mientras que los profesores lo ven como un ámbito estrictamente profesional. La Administración está interesada en que se implanten los diversos procesos que se generan desde arriba, aunque choquen con los intereses de profesores y padres. En medio de estas luchas está siempre el equipo directivo, personalizando en el Director sobre todo todos los problemas que se generan en un centro.

Ante esta situación la actuación del directivo se tiene que caracterizar por asumir **un papel basado en el diálogo, la sugerencia, la negociación, la motivación, la presión o hasta la amenaza**, según las circunstancias de cada caso. El problema surge cuando este papel no sirve, o sea cuando el diálogo, la negociación o la presión no surte efecto y no funciona. Entonces estos directivos se ven impotentes y demandan más poder, más capacidad de decisión y más apoyo sobre todo por parte de la Administración, ya que se quedan sin recursos para resolver o manejar esas situaciones.

Unido a este modo de entender su actuación, la faceta más valorada del directivo tanto por padres como por profesores es que sea **afable, abierto, cercano, flexible, dispuesto al diálogo**. Es la principal característica que demandan al directivo, algo que en el sistema-LODE se considera esencial. En cierto modo, es coherente y lógico, ya que si el directivo no dispone de un poder absoluto, sino todo lo contrario, su actuación estará marcada esencialmente por las relaciones que se van estableciendo y creando en cada momento.

Estas relaciones de poder que se van creando cada día en la

historia del centro van estableciendo el marco de actuación de los equipos directivos. **Estas relaciones de poder están unidas estrechamente a la personalidad del directivo**, a la persona que ejerce la dirección. Todos están de acuerdo en que el modelo-LODE funciona cuando la personalidad del directivo se ajusta a comportamientos como los indicados anteriormente. Hablaba antes de que la satisfacción con el trabajo también estaba unida a la personalidad del que ejercía la dirección y es que es algo determinante en el modelo en que nos movemos.

Consecuentemente con todo esto, el equipo directivo está siempre *en la cuerda floja*, dependiendo de los apoyos con los que cuente en cada momento y de las relaciones de poder que se establezcan en el centro para ser capaz de manejar mejor o peor cada situación. La consecuencia será siempre el **conflicto**. La confluencia de intereses distintos y a veces encontrados provoca en todo momento situaciones en las que el conflicto constituye su faceta esencial. Comparto totalmente la definición de escuela que Stephen Ball aporta cuando las considera como *“campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas”* (Ball, S.J., 1989a, 35). El conflicto forma parte de la micropolítica de cualquier organización junto con las relaciones de poder y el proceso político. Como son indican Marshall y Scribner *“politics can be found, therefore, wherever (power relationship) a process of government (management) exists to prevent chaos and disorder and to regulate behavior; (conflict) the distribution of power over valued things is unequally allocated among members (people) of identifiable groups; and (the policy process) values conflicts are resolved, at least temporarily, in policy choices, decisions, and actions”* (Marshall, C. y Scribner, J. 1991, 349).

De este modo, **el conflicto es inherente a este modelo de dirección, y, por lo tanto, algo saludable y deseable**, constituyendo

siempre una muestra de que esa organización dispone de buena salud. Otra cuestión será cómo el directivo maneja los conflictos, si los evita, reprime o reconduce. De todos modos, debo afirmar que la percepción del conflicto como algo saludable y deseable no termina de verse de forma diáfana por todos los directivos.

Como indicaba en la codificación axial, la unanimidad de los directivos es casi total en percibir que no se sienten con suficiente poder en el centro, no tienen la sensación de contar con un poder que les permita dirigir sin ninguna traba. Por lo tanto, aunque **disponer de más poder** no lo ven como la panacea que solucione los problemas y vaya a crear centros utópicos, si están seguros de que producirá una mejora relevante en su funcionamiento.

La necesidad de un equipo directivo que desarrolle comportamientos en los que el **diálogo, el trato cercano y la accesibilidad** sean variables esenciales son vistos como muy importantes por los padres y profesores, reconociendo que estos comportamientos están muy **unidos a la personalidad** de los distintos miembros de los equipos directivos. Asimismo, aprecian que las relaciones de poder están totalmente implicadas en el **contexto relacional** que se crea en cada centro y que éstas condicionan todo el funcionamiento el centro y la actuación del equipo directivo, sintiendo el conflicto como algo propio e inherente a cada centro.

IV.3.4. El Equipo Directivo, los profesores y los padres : la lucha por el poder.

La relación entre padres, profesores y equipo directivo en una escuela no significa más que la lucha por el poder en el centro, en el marco de un entramado legal que posibilita que las parcelas de poder, aunque están claramente delimitadas, se puedan aumentar o estrechar en función de las relaciones que se van creando o estableciendo. Como me comentaban bastantes directivos, trabajar con personas implica siempre

conflictos. Cuando las relaciones personales son el modo normal de desenvolverse en una escuela, lo lógico es que entren en confrontación ideas e intereses, y más si actúan en el escenario colectivos diferentes con intereses personales y profesionales distintos.

Las relaciones personales determinan de tal modo la actuación de los equipos directivos y la propia micropolítica de cada escuela que, por ejemplo, lo que en un momento dado no significa problema ni enfrentamiento, cuando cambian las relaciones por diversas causas, se convierte en problema, que en algunas ocasiones, al estar implicadas actitudes personales, tienen muy difícil solución. En el desarrollo de la tesis disponemos de un ejemplo paradigmático en el centro Picarral.

Así pues, la **actitud del profesorado y de los padres hacia el equipo directivo y hacia el centro** lo considero determinante en sus comportamientos y en sus relaciones con los directivos, y así se ha visto claramente en esta tesis. La percepción, diversidad de intereses, participación y actitud del profesorado y de los padres en un centro hacia el equipo directivo en particular y hacia el centro en general constituyen aspectos muy importantes para comprender qué es lo que pasa en un centro y por qué sucede. Un mismo problema, una misma situación se ve desde prismas diferentes y con alternativas distintas. Esto es lógico y muestra que el centro sigue vivo. Por ejemplo, los padres se quejan de que solamente sirven para llevar a cabo aquellas cosas que el Ministerio no llega a hacer, como las actividades extraescolares del centro, y desean intervenir en más aspectos y ámbitos del colegio, sin embargo los profesores y equipos directivos piensan que intervienen demasiado y que, además, se extralimitan queriendo meter baza en cuestiones que no son de su competencia.

a) Variables que determinan la actitud del profesorado

Dada la importancia de este aspecto, he analizado cuáles son aquellas variables que inciden en esta actitud del profesorado hacia el

centro en las escuelas en las que he trabajado en esta tesis. Esencialmente estas variables tienen relación con las relaciones personales que se establecen en el centro y con el entorno e influyen de forma determinante en el grado de compromiso y participación del profesorado con una línea común de trabajo, así como en la oposición que se pueda generar a la actuación del equipo directivo.

Aquellos profesores en los que se aprecia una actitud positiva hacia el equipo directivo son los que suelen participar en mayor grado, se comprometen en una línea de actuación común, no ponen problemas para coordinarse. Los que tienen la actitud contraria suelen desarrollar posiciones de enfrentamiento, no participación, posturas negativas ante cualquier propuesta que provenga del equipo directivo.

Del desarrollo de la investigación han surgido cuatro variables que nos aportan ideas interesantes acerca de aquellos aspectos que influyen de forma importante en la actitud del profesorado. En primer lugar, el **apoyo que reciben de los padres y de la Administración** tiene mucho que ver con la posición que toman los profesores en el centro. El problema que surge es que la percepción que tienen los profesores de este apoyo es bastante negativo, existe una percepción generalizada de que no se sienten apoyados. Esto se agudiza cuando se ve que no solamente no sienten apoyo, sino que tienen una sensación de que la relación con los padres está caracterizada por una cierta agresividad hacia ellos. Por otra parte, las decisiones que ha tomado la Administración en los años en los que he llevado a cabo el trabajo de campo han sido muy decepcionantes para el profesorado, ya que se ha visto envuelto casi en una reconversión con todas las consecuencias que conlleva.

Otra variable que se observa con claridad es el **desencanto y el desánimo** que vive actualmente el profesor. No ha habido una conversación en la que no haya surgido de una forma u otra este aspecto.

Reconocen la degradación de la figura del maestro y su escasa valoración por la sociedad en general y especialmente por la Administración y los padres. Esta sensación la he encontrado más o menos radicalizada en función de otros factores como la historia del centro o los problemas que han vivido en relación con la Administración y los padres, como han sido realidades que he explicado a lo largo de la tesis.

No podemos olvidar que en el tiempo que he llevado a cabo el trabajo de campo se estaba implantando la reforma en Primaria, por lo que existe un aspecto muy importante como es la percepción que ha tenido el profesorado de esta implantación y que ha influido en su actitud hacia el centro y el equipo directivo. La sensación que he detectado ha sido también unánime, caracterizada por la **confusión y el desencanto hacia la reforma**. Dos aspectos han influido, la política de personal del Ministerio y el temor a lo desconocido o nuevo. Por un lado, la política de personal ha confundido y creado mucha ansiedad entre el profesorado, en cuanto no sabía qué iba a pasar con su puesto de trabajo. El oscurantismo de la Administración en este tema ha sido una de sus críticas más acerbas. Por otro, el recelo y la inseguridad ante lo que no se conoce, a lo nuevo, han sido aspectos que han influido también en esta actitud ante la reforma.

No debemos olvidar que los equipos directivos han sido y son los responsables de procurar que todos los procesos -Proyecto curricular, proyecto educativo, etc.- que conlleva la reforma se pongan en práctica de la forma mejor posible. Para ellos tiene que contar con la inexcusable colaboración del profesorado, y en esta relación influye de modo importante su actitud.

El **status del profesor como funcionario** en la escuela pública también se aprecia como un aspecto importante que incide en la actitud que toma el profesorado. Tanto padres como equipos directivos

consideran que constituye una barrera importante, una dificultad añadida al funcionamiento del centro. Están convencidos de que si no se diera esa situación la actitud del profesorado cambiaría. Lógicamente, el profesorado no piensa del mismo modo, lo que es una muestra más del cruce de intereses que existe esta organización.

Finalmente, no puedo dejar de destacar la **historia que ha vivido cada escuela** para explicar la actitud que podemos observar en sus profesores hacia el centro y el equipo directivo. En cierto modo la historia es la consecuencia de las variables indicadas anteriormente y de todas las demás situaciones que se van viviendo en el día a día.

La utilización del diálogo y la negociación por el equipo directivo, el asumir las responsabilidades profesionales, independientemente de sus sentimientos personales, y una actitud por la Administración más abierta, transparente y de apoyo, se aprecian por el profesorado como estrategias a seguir para mejorar el funcionamiento de los centros, en relación a las variables que estamos manejando.

b) Variables que determinan la actitud de los padres

En la actitud de los padres he encontrado prioritariamente dos variables que influyen en ella, como son su percepción de sentirse utilizados y los conflictos de intereses que surgen continuamente. Cuando hablo de padres debo referirme a aquel grupo que trata de lograr parcelas de poder en un centro, o sea las Asociaciones de Padres. La participación de los padres en las distintas actividades que se proponen desde el colegio suele ser escasa, tanto en posibles charlas, como en las reuniones de clase o en asambleas generales. Por lo tanto, es la APA a través de sus dirigentes la que asume la participación en el centro.

La **percepción de sentirse utilizados** tanto por la Administración como por el profesorado y equipo directivo es una sensación generalizada en los padres. Sienten que sirven para hacer aquello a lo

que no llega la Administración y para lo que los centros no cuentan con recursos, como son esencialmente las actividades extraescolares, que si no se preocuparan ellos no se llevarían a cabo. A esta sensación se une la de sentirse poco valorados en su trabajo y poco apoyados por la Administración o profesorado del centro.

Es curioso observar una situación realmente interesante. **Todos los colectivos que actúan en un centro escolar se sienten poco apoyados por los restantes colectivos.** La causa está en la necesidad de sentirse útiles, satisfechos con lo que se hace, de ser reconocidos, como algo esencial para cada persona o colectivo. Por lo que se ve, ninguno de los grupos se preocupa en este ámbito de los restantes colectivos y todos se quejan de todos. Realmente curioso.

La otra variable se refiere a **los conflictos de intereses que surgen en la percepción del campo de actuación de los padres** en un centro. Los padres tienen claro su deseo de disponer de más capacidad de decisión, de más ámbitos en los que intervenir, ya que piensan que su intervención se reduce a aspectos poco importantes. Sin embargo, los profesores y equipos directivos también tienen muy claro que ya intervienen demasiado, que se entrometen en temas que no son de su competencia y que debería reducir su capacidad de decisión. Este conflicto de intereses se vive de forma diferente en cada centro, como se ha podido percibir en el desarrollo de la tesis, pero siempre ha influido en la actitud que los padres han asumido hacia el centro y el equipo directivo, desarrollando posiciones de colaboración, aislamiento o enfrentamiento.

Todos están de acuerdo en que una clarificación de las tareas de los padres en los centros es algo que está por hacer y produciría muy buenos resultados para el mejor funcionamiento del centro. En lo que ya no se ponen de acuerdo es en la delimitación de estas tareas, que para los padres deben ser mucho más amplias, mientras que para profesores y

equipos directivos se deben reducir, algo lógico por otra parte.

c) La disciplina como ejemplo de esta lucha por parcelas de poder.

Como se ha podido apreciar en el capítulo anterior, los problemas de disciplina han tenido diferentes grados de intensidad según el colegio, su historia y el estrato de población que recoge. De todos modos, todos están de acuerdo en que los problemas de disciplina son algo connatural a los colegios públicos, debido al estrato de población que accede a estos centros, aunque en diferente grado lógicamente. Tal vez sea interesante constatar que estos son más problema aún en aquellos centros en los que el clima está más crispado entre la comunidad escolar o en los que el modo de dirigir es menos participativo. Para poder solucionar estos problemas se legisló en su momento el Decreto de Derechos y Deberes de Alumnos²¹, que es el documento con el que ha tenido que trabajar la comunidad escolar en cada centro. Pero la realidad se ha convertido en una lucha por conseguir parcelas de poder y ser capaces de tomar decisiones adecuadas a los planteamientos de cada colectivo.

Los equipos directivos se encuentran con que no tienen suficientes recursos legales para tomar las decisiones que les gustaría, aunque se pronuncian casi siempre por medidas educativas y no represoras. Los tutores delegan en muchos casos la responsabilidad en los equipos directivos, deseando quitarse el problema de encima, lo que les preocupa es evitar situaciones problemáticas. Los padres se pronuncian por medidas represoras o educativas según la personalidad de los padres que nos encontramos en los Consejos. Los intereses suelen ser en bastantes ocasiones encontrados y originan en muchas reuniones de Consejos Escolares y Claustros situaciones de enfrentamiento de opiniones y lucha por conseguir aquella decisión más apropiada al

²¹Real Decreto 732 de 1995 de 5 de mayo sobre los Derechos y Deberes de Alumnos (BOE 2-VI-1995)

pensamiento de cada cual. En las actas de los Consejos Escolares esencialmente hemos podido ver esa realidad, sobre todo en el colegio Zauma.

EPILOGO : necesidad de un acercamiento etnográfico

Me parece oportuno terminar esta tesis planteando una cuestión que me parece muy importante y que se trasluce de todo el desarrollo de esta investigación. Tiene relación con el proceso de la investigación. Tenemos la posibilidad de entrevistar, pasar alguna encuesta, observar, etc., por hablar de diferentes métodos, no solamente etnográficos, a diferentes equipos directivos de diversos centros, con el fin de llevar a cabo alguna investigación. Las opiniones que encontramos, las realidades que podemos observar, las distintas respuestas que van surgiendo, *siempre* responden a un **contexto** determinado, a unas **circunstancias** que determinan las respuestas, a una **historia** y a un **marco de relaciones sociales** que condicionan totalmente las percepciones de la realidad.

Así por ejemplo, las opiniones y observaciones localizadas en el colegio Zauma o en el Picarral se mueven en historias y contextos totalmente diferentes que han condicionado su contenido y que siempre las debemos tener presentes. El número de Claustros o de Consejos Escolares llevados a cabo en cada centro está unido claramente al contexto en que se mueve. En la entrevista a un Director solamente el matiz de si es nombrado a dedo o elegido condiciona su percepción u opinión de la realidad. A esto hay que añadirle las restantes circunstancias que se viven en el centro.

Si queremos acercarnos con seriedad y objetividad a la realidad no podemos obviarlas o dejarlas de lado. De ahí que una investigación basada solamente en encuestas o planteamientos cuantitativos, aunque lleve consigo los más sofisticados tratamientos estadísticos, casi nunca puede reflejar la realidad que se investiga. Soy consciente de que digo *acercarse con objetividad* cuando esta objetividad es lo que más se critica en los planteamientos etnográficos. Otra cuestión es que la metodología sea rigurosa y justifique adecuadamente todo el proceso de

investigación, pero son dos cuestiones diferentes.

Así pues, una de las más importantes conclusiones de esta tesis nos acerca a la idea de que para analizar, comprender e interpretar cualquier realidad educativa debe hacerse desde planteamientos cualitativos, teniendo en cuenta todo el contexto, circunstancias e historia de aquello que se analiza e investiga. Creo que el desarrollo de esta tesis así lo demuestra.

**REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

ACERCA DE LA EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA

ACKROYD, S. y HUGHES, J. (1992). *Data collection in context*. Essex, Longman.

AGAR, MICHAEL H. (1986) *Speaking of ethnography*. **Qualitative research methods series**, 2, Newbury Park,CA, Sage.

AHOLA-SIDAWAY, J. (1993). *Introducing computer-assisted qualitative data analysis software within graduate level qualitative research courses: reflections of a first-time user*. En **Qualitative Studies in Education**, 6 (2), 159-170.

ALTHEIDE, D. y JOHNSON, J. (1994). *Criteria for assessing interpretative validity in qualitative research*. En DENZIN, N.K. y LINCOLN Y.S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks y Londres, Sage, 485-499.

ALVIRA, F.; GARCIA FERRANDO, M. y IBAÑEZ, J. (1990). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, Alianza Editorial.

APPLE, M y ROMAN, L.G. (1990). *¿Is naturalism a move away from positivism? materialist and feminist approaches to subjectivity in ethnographic research*. En EISNER, E. y PESHKIN A, (Eds.) **Qualitative inquiry in education: The continuing debate**. New York, Teachers College Press, 38-73.

ARNAL, J. y otros (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, Labor.

ATKINSON, P. (1990). *The Ethnographic Imagination.. Textual constructions of reality*. Londres, Routledge.

ATKINSON, P. y DELAMONT, S. (1990). *Writing about teachers: How british and american ethnographic texts describe teachers and teaching*. En **Teaching and Teacher Education**, 6 (2), 111-125.

ATKINSON, P. y HAMMERSLEY, M. (1994) *Ethnography and participant observation*. En DENZIN, N.K. y LINCOLN Y.S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks and Londres, Sage, 248-261.

ATKINSON, P.; DELAMONT, S. y HAMMERSLEY, M. (1988) *Qualitative research traditions: a british response to Jacob*. En **Review of Educational Research**, 58 (2), 231-250.

ATKINSON, P.; DELAMONT, S. y HAMMERSLEY, M. (1993). *Qualitative research traditions*. En HAMMERSLEY, M. (ed.) **Educational research, current issues**. Londres, The Open University 17-31.

BALL, S. (1993b). *Self-doubt and soft data: social and technical trajectories in ethnographic fieldwork*. En HAMMERSLEY, M. (ed.) **Educational research, current issues**. Londres, The Open University, 33-48

BALL, S y BATTESON, Ch. (1995). *Autobiographies and interviews as means of "access" to elite policy making in education*. En **British Journal of Educational Studies**, Vol. XXXXIII (2), 201-217.

BARTLETT, L. (1994). *Qualitative research in Australia*. En **Qualitative Studies in Education**, 7 (3), 207-225.

BARTOLOME, M. y otros (1988). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. En **II Congreso Mundial Vasco**. Madrid, Narcea.

BAUMAN, LAURIE J. y ADAIR, ELISSA G. (1992). *The use of ethnographic interviewing to inform questionnaire construction*. En **Health Education Quarterly**, 19 (1), 9-23

BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona, CEAC.

BLAIKIE, N.M. (1991) *A critique of the use of triangulation in social research*. En **Quality & Quantity**, 25 (2), 115-136.

BLUMER, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona, Hora.

BRODIGAN, DAVID L. (1992). *Focus group interviews: Applications for institutional research*. **Association for Institutional Research. AIR Professional File**, 43 .

BROTHERSON, M. J. (1994) *Interactive focus group interviewing: a qualitative research method in early intervention*. En **Topics in Early Childhood Special Education**, 14 (1), 101-118.

BRYMAN, A. (1988) *Quantity and quality in social research*. Londres, Unwin Hyman.

BRYMAN, A. y BURGESS, R. (1994). *Analyzing qualitative data*. Londres, Routledge.

BURGESS, R. (1984). *In the Field*. Londres, Allen and Unwin.

BURGESS, R. (Ed.) (1982). *Field research: a sourcebook and field manual*. Londres, Allen and Unwin.

BURGESS, R. (Ed.) (1985a). *Field methods on the study of education*. Londres, Falmer Press.

BURGESS, R. (Ed.) (1985b). *Issues in educational research*. Falmer.

BURGESS, R. (Ed.) (1988). *Strategies of educational research*. Londres, Falmer Press.

BURGESS, R. (Ed.) (1989). *The ethics of educational research* . Londres, Falmer Press.

BURTON, LINDA MY otros (1991). *Creating culturally relevant ways of thinking about diversity and aging: theoretical challenges for the twenty-first century*. En **Generations**, 15 (4), 67-72.

CAJIDE VAL, J. (1992). *La investigación cualitativa: tradiciones y perspectivas contemporáneas*. En **Bordón**, 44 (4), 357-373.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza..* Barcelona, Martínez Roca.

CASSELL, C. y SYMON G. (Eds.) (1994). *Qualitative methods in organizational research*. Londres, Sage.

COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.

COHEN, L. y MANION, L. (1994). *The ethics of educational and social research*. En Cohen, L. y Manion, L. **Research methods in education**. New York, Routledge, 347-401.

COLAS, P. (1992). *El análisis de datos en la metodología cualitativa*. En **Revista Ciencias de la Educación**, 152, Madrid, ICCE, 520-539.

COLAS, P. (1994). *La metodología cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación*. En **Bordón**, 46 (4), Madrid, 407-422.

COLAS, P. y BUENDIA, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla, Alfar S.A..

CONSTAS, MARK A. (1992). *Qualitative analysis as a public event: The documentation of category development procedures*. En **American Educational Research Journal**, 29 (2), 253-66.

CODD, J. (1989). *Educational leadership as reflective action*. En SMYTH, J. (De.) **Critical perspectives on educational leadership**, The Falmer Press, Lewes, 157-178. Citado por LOZANO, A. y SABIRÓN, F. (1990) *Los equipos directivos como promotores de la evaluación. Una propuesta de formación desde una perspectiva etnográfica y comprehensiva de la organización escolar*. En AAVV (1992). **La dirección, factor clave de la calidad educativa**. Bilbao, ICE Universidad de Deusto, 313.

COOK y REICHARDT (1979). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Bervely Hills, CA, Sage.

COOK, T. y REICHARDT, CH (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid. Morata.

COOLEY, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York, Scribner's Sons.

COOPER, ROGER y otros (1994). *A status report on methods used in mass communication research*. En **Journalism Educator**, 48 (4), 54-61.

COULON, ALAIN (1988). *La etnometodología*. Madrid, Cátedra.

CRABTREE, B. y MILLER, W. (1992). *Doing qualitative research*. Londres, Sage Publications.

CHARMAZ, K. (1988). *The Grounded Theory method: an explication and interpretation*. En EMERSON, R. **Contemporary field research**. Illinois, Waveland Press.

DANA, N. F. (1992). *Teachers leadership through collaborative action research: implications for teachers, principals, and university researches/teachers educators*. Artículo presentado a la **Annual Meeting of the Pennsylvania Association of College and Teacher educators** (Grantsville, Octubre).

DANA, N. F. (1993). *Teachers for change: An elementary school collaborative program for enhancing school climate*. Artículo presentado a la **Annual Meeting of the American Educational Research Association** (Atlanta, Abril 12-16).

DANA, N. F. y otros. (1992) *Qualitative interviewing and the art of questioning: Promises, possibilities, problems, and pitfalls*. Artículo presentado a **the Qualitative Research in Education Conference** (Athens, Enero).

DANA, NANCY FICHTMAN y PITTS, JAMES H. JR. (1993). *The use of metaphor and reflective coaching in the exploration of principal thinking: a case study of principal change*. En **Educational Administration Quarterly**, 29 (3), 323-338.

DATTA, L. (1994). *Paradigm wars: a basis for peaceful coexistence and beyond*. En REICHARDT, CHARLES S. y RALLIS, SHARON F. (Eds) (1994). *The qualitative-quantitative debate: new perspectives*. **New Directions for Program Evaluation**, 61, 53-70.

DE MIGUEL, M. (1988). *Paradigmas de la investigación educativa española*. En DENDALUCE, I. (Coord.) (1988). **Aspectos metodológicos de la investigación educativa**. Madrid, Narcea, 60-80.

DE MIGUEL, M. (1991). *Diseños de investigación sobre organizaciones educativas. Evaluación del cambio institucional*. **IX Congreso Nacional de Pedagogía**. Alicante.

DELAMONT, S. (1984). *La interacción didáctica*. Madrid, Cinzel-Kapelusz.

DENDALUCE, Y (1988). *Una reflexión metodológica sobre la investigación educativa*. En DENDALUCE, I. (Coord.) (1988). **Aspectos metodológicos de la investigación educativa**. Madrid, Narcea. 15-41.

DENZIN, N.K. (1970). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. Chicago, Aldine Publishing Company.

DENZIN, N.K. (1989). *Interpretative interactionism*. Londres, Sage.

DENZIN, N.K. (1992). *Symbolic interactionism and cultural studies: the politics of interpretation*. Cambridge, Blackwell.

DENZIN, N.K. (1994a). *Evaluating qualitative research in the poststructural moment: lessons James Joyce teaches us*. En **Qualitative Studies in Education**, 7 (4), 295-308.

DENZIN, N.K. (1994b). *The art and politics of interpretation*. En DENZIN, N.K. y LINCOLN Y.S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks y Londres, Sage, 500-515.

DENZIN, N.K. y LINCOLN Y.S. (eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks y Londres, Sage.

DEWEY, J.(1929). *The quest for certainty*, New York, Pedigree Books.

DONMOYER, R. (1984). *Choosing from plausible alternatives in interpreting qualitative data*. Artículo presentado a **the Annual Meeting of the American Educational Research Association** (68th, New Orleans).

DONMOYER, R. (1985). *Cognitive anthropology and research on effective principals*. **Educational Administration Quarterly**, 21 (2), 31-57.

DONMOYER, R. (1992). *Rethinking the form and function of scientific research in science education*. National Center for Science Teaching and Learning, Columbus. Artículo presentado a **the Annual Meeting of the American Educational Research Association** (San Francisco, CA).

EINSENHART, M. y HOWE, K. (1992). *Validity in educational research*. En LECOMPTE, D.M.; MILLROY, W. y PREISSLE, J. (eds) (1992). **Qualitative research in education**. Londres, Academic Press Inc., 643-681.

EISNER, E. y PESHKIN, A. (1990) *Qualitative inquiry in education: the continuing debate*. New York, Teachers College Press.

ELLIS, D. (1993). *Modelling the information-seeking patterns of academic researchers: a grounded theory approach*. En **Library Quarterly**, 63 (4), 469-86.

EMERSON, R.; FRETZ, R. y SHAW, L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago, The University of Chicago Press.

ERICKSON, F. (1977). *Some approaches to inquiry in school-community ethnography*. En **Anthropology & Education Quarterly**, 8, 58-69.

ERICKSON, F. (1984). *what makes school ethnography 'ethnographic'?*. En **Anthropology and Education Quarterly**, 15 (1), 51-66.

ERICKSON, F. (1992). *Why the clinical trial doesn't work as a metaphor for educational research: a response to Schrag*. En **Educational Researcher**, 21 (5), 9-11.

ERIKSON, F. (1985). *Qualitative methods in research on teaching*. U.S. Department of Education National Institute Of Education, Educational Resources Information Center (ERIC).

ESCUADERO, J.M. (1987). *La investigación acción en el panorama actual de la investigación educativa: Algunas tendencias*. En **Revista de Innovación e Investigación Educativa**, 3.

ESCUADERO, J.M. (1990). *Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica*. En **QURRICULUM**, 2, 3-25.

ESTEBARANZ, A. (1991). *Currículum y valores. Estudio etnográfico de la escuela de Sevilla*. Sevilla, G.I.D.

FELDMAN, A. (1993) *Promoting equitable collaboration between university researches and school teachers*. En **Qualitative Studies in Education**, 6 (4), 341-357.

FENNELL, HOPE-ARLENE (1992). *An investigation of the relationships between organizational-cultural linkages and teachers stages of concern toward a policy implementation*. En **Alberta Journal of Educational Research**, 38 (1), 9-26.

FENNELL, HOPE-ARLENE (1994). *Organizational linkages: expanding the existing metaphor*. en **Journal of Educational Administration**, 32 (1), 23-33.

FETTERMAN, D. (1984). *Ethnography in educational evaluation*. Beverly Hills, C.A., Sage.

FETTERMAN, D. (1989). *Ethnography, step by step*. Londres, Sage Publications.

FETTERMAN, D. y PITMAN, M.A. (Eds.) (1986) *Educational evaluation. Ethnography in theory, practice, and politics*. Beverly Hills, C.A., Sage.

FILSTEAD, W.J. (1970). *Qualitative methodology. Firsthand involvement with the social world*. Chicago, Markam Publishing Company.

FIRESTONEF, W.A. (1993). *Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research*. En **Educational Researcher**, 22, (4). Citado por NEWMAN, I. y Otros (1994). *Qualitative analysis of comic strip culture: a methodological inquiry*. Documento policopiado. Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association. Sarasota.

FISCHER, M. y DIRSMITH, M. (1995). *Strategy, technology, and social processes within professional cultures: A negotiated order, ethnographic perspective*. En **Symbolic Interaction**, 18 (4), 381-412.

FITCH, KRISTINE L.(1994). *Criteria for evidence in qualitative research*. En **Western Journal of Communication**, 58 (1), 32-38.

FLINDERS, D. (1992). *In search of ethical guidance: constructing a basis for dialogue*. En **Qualitative Studies in Education**, 5 (2), 101-115.

FONTANA, A. y FREY, J.H. (1994). *Interviewing, the art of science*. En DENZIN, N.K. y LINCOLN Y.S. (eds.) **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks and Londres, Sage.

GAMBELL, T. (1995) *Ethnography as veneration*. En **The Alberta Journal of Education Research**, 2, 162-174.

GARCIA, E.; GIL, J. y RODRIGUEZ, G. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.

GIDDENS, A. y TURNER, J. (1990). *La teoría social hoy*. Madrid, Alianza Universidad.

GIL FLORES, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona, PPU.

GLASER, B. (1965). *The constant comparative method of qualitative analysis*. En **Social Problems**, 12, 436-445.

GLASER, B. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, C. A., Sociology Press.

GLASER, B. (1982). *Generating formal theory*. En BURGESS, R. **Field research; a sourcebook and field manual**. Londres, George Allen & Unwin Ltd., 225-232

GLASER, B. y STRAUSS, A. (1965) *Awareness for dying*. New York, Aldine.

GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, Aldine.

GLASER, B. y STRAUSS, A. (1971) *Status passage*. Chicago, Aldine.

GLASER, B.y STRAUSS, A. (1970) . *Discovery of substantive theory: a basic strategy underlying qualitative research..* En FILSTEAD, W.J. **Qualitative Methodology. Firsthand involvement with the social world**. Chicago, Markam Publishing Company, 288-304.

GLESNE, C.E.y otros (1994). *Teaming in qualitative research: lessons learned*. En **Qualitative Studies in Education**. 7 (1), 77-88.

GLINER, JEFFREY A. (1994). *Reviewing qualitative research: proposed criteria for fairness and rigor*. En **Occupational Therapy Journal of Research**, 14 (2), 78-90.

GOETZ y LECOMPTE. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.

GOODALE, J. (1988). *La entrevista*. Madrid, Pirámide.

GOODMAN, J. (1992). *Theoretical and practical considerations for school-based research in a post-positivist era*. En **Qualitative Studies in Education**, 5 (2), 117-133.

GOODSON, I.F. (1994). *Qualitative research in Canadian teacher education: developments in the eye of a vacuum*. En **Qualitative Studies in Education**, 7 (3), 227-237.

GREENE, J.C., CARACELLI, V.J., GRAHAM, W.F. (1989). *Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs*. En **Educational evaluation and policy analysis**, 1(3), 255-274.

GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1982). *Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry*. En **Educational Communication and Technology: A Journal of Theory, Research, and Development**, 30 (4), 233-52.

GUBA, E.G. (ed) (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park, CA, Sage.

GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1989a). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA, Sage.

GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1989b). *Ethics: The failure of positivist science*. En **The Review of Higher Education**, 12 (3), 221-240.

GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. En DENZIN, N.K. y LINCOLN Y.S., eds. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks and Londres, Sage, 105-117.

HALPIN, D. y TROYNA, B. (eds.) (1994). *Researching education policy: ethical and methodological issues*. Londres, Falmer Press.

HAMMERSLEY, M y WOODS, P.(eds.) (1989). *Life in school. The sociology of pupil culture*. Milton keines, Open University Press.

HAMMERSLEY, M. (1983). *The Paradigmatic mentality: a diagnosis*. Artículo presentado a **the Sociology of Education Conference** (Birmingham, England).

HAMMERSLEY, M. (1984). *Making a vice of our virtues: some notes on theory in ethnography and history*. En GOODSON, I. y BALL, S. (Eds.) **Defining the curriculum, history and ethnography**. Londres, Falmer Press.

HAMMERSLEY, M. (1987a). *Ethnography and the cumulative development of theory: a discussion of woods proposal for "phase two" research*. En **British Educational Research Journal**, 13 (3), 283-296.

HAMMERSLEY, M. (1987b). *Ethnography for survival?: A reply to woods*. En **British Educational Research Journal**, 13 (3),309-317.

HAMMERSLEY, M. (1987c) *some notes on the terms "validity" and "reliability"*. En **British Educational Research Journal**, 13 (1), 73-81.

HAMMERSLEY, M. (1989).*The dilemma of qualitative method. Herbert Blumer and the Chicago tradition* . Londres, Routledge.

HAMMERSLEY, M. (1992a). *Some reflections on ethnography and validity*. En **Qualitative Studies In Education**, 5 (3), 195-203.

HAMMERSLEY, M. (1992b). *¿What's wrong with ethnography?* . Londres, Routledge.

HAMMERSLEY, M. (ed.) (1993). *Educational research, current issues*. Londres, The Open University.

HAMMERSLEY, M. y ATKINSON (1983). *Ethnography: principles in practice*. Londres, Tavistock.

HECK, R.H.; LARSEN, T.J. y MARCOULIDES G.A. (1990). *Instructional leadership and school achievement: validation of a causal model*. En **Educational Administration Quaterly**, 26 (2), 94-125.

HECHT, JEFFREY B. y otros (1993). *Coding responses to open-ended survey items using a software-driven. Conceptual mapping scheme*. Artículo presentado a **the Annual Meeting of the American Educational Research Association** (Atlanta, GA, Abril 12-16).

HEDRICK, T.E. (1994). *The quantitative-qualitative debate: possibilities for integration*. En REICHARDT, CHARLES S. y RALLIS, SHARON F. (Eds). (1994) *The qualitative-quantitative debate: new perspectives*. **New Directions for Program Evaluation**, 61, 45-52.

HIRSCH, G. (1993). *Biography and teacher identity: a typological analysis of life-history data*. En **Qualitative Studies in Education**, 6 (1), 67-83.

HORNEY, MARK. (1992). *Data maps: a hypertext technique for visualizing, analyzing and presenting qualitative data*. Artículo presentado a **the Annual Meeting of the National Reading Conference** (42nd, San Antonio, TX, December 2-5).

HOUSE, E.R. (1994). *Integrating the quantitative and qualitative*. En REICHARDT, CHARLES S. y RALLIS, SHARON F. (Eds). (1994). *The qualitative-quantitative debate: new perspectives*. **New Directions for Program Evaluation**, 61, 13-22.

HOWE, K , Y EISENHART, M. (1993). *Criterios de investigación cualitativa (y cuantitativa). Prolegómenos.* En **Revista de Educación**, 300, 173-189.

HOWE, KENNETH R. (1985). *Two dogmas of educational research.* En **Educational Researcher**, 14 (8),10-18.

HOWE, KENNETH R. (1992). *Getting over the quantitative-qualitative debate.* En **American Journal of Education**, 100 (2), 236-56.

HOWE, KENNETH R..(1988). *Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard.* En **Educational Researcher**, 17 (8), 10-16.

HUBERMAN, M. (1990). *Linkage between researchers and practitioners: a qualitative study.* En **American Educational Research Journal**. 27 (2), 363-391.

HUETTMAN, E. (1993). *Using triangulation effectively in qualitative research..* En **Bulletin of the Association for Business Communication**, 56 (3), 42.

HUSBAND, ROBERT L. (1985). *Toward a grounded typology of organizational.* En **Leadership Behavior Quarterly Journal of Speech**, 71 (1), 103-18.

HUSEN, T. (1988). *Paradigmas de la investigación en educación: un informe del estado de la cuestión .* En DENDALUCE, I. (Coord.) **Aspectos metodológicos de la investigación educativa.** Madrid, Narcea, 47-59.

HUTCHINSON, S. (1988). *Education and grounded theory.* En SHERMAN, R y WEBB, R. (Eds) **Qualitative research in education: focus and methods.** Londres, The Falmer Press.

HYMES, D. (1982). *¿What is ethnography?.* En GILMORE, P. y GLATTHORN, A. **Children in and out of school. Ethnography and education.** Harcourt Brace Jovanovich, Inc. and the Center for Applied Linguistics.

JACKSON, AARON P. y PATTON, M. (1992). *Hermeneutic approach to the study of values in counselling*. En **Counselling and Values**, 36 (3), 201-209.

JACOB, EVELYN (1990). *Alternative approaches for studying naturally occurring human behaviour and thought in special education research*. En **Journal of Special Education**, 24 (2), 195-211.

JACOB, EVELYN. (1987). *Qualitative research traditions: a review*. **Review of Educational Research**, 57 (1), 1-50.

JACOB, EVELYN. (1988). *Clarifying qualitative research: a focus on traditions*. En **Educational Researcher**, 17 (1), 16-24.

JACOB, EVELYN. (1989). *Qualitative research: a defense of traditions*. En **Review of Educational Researcher**, 59 (2), 229-235.

JACOB, EVELYN; LINCOLN, YVONNA S. (1989). *Qualitative research: a defence of traditions; and a response to Atkinson, Delamont, and Hammersley*. **Review of Educational Research**, 59 (2), 229-239.

JICK, T. (1983). *Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action*. En VAN MAANEN, J.(ed). **Qualitative Methodology**. Londres, Sage, 135-148.

JORDAN, S. y TEOMANS, D. (1995). *Critical ethnography: in contemporary theory and practice*. En **British Journal of Sociology of Education**, 16 (3), 389-408.

KATZ, J.(1983) *A theory of qualitative methodology: the social science system of analytic fieldwork* . En EMERSON, R.M. (compilador) **Contemporary field research**, Boston, Little, Brown, 127-148. Citado por TAYLOR S.J. y BOGDAM R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós, 154.

KAZOLEAS, DEAN C. (1993). *A comparison of the persuasive effectiveness of qualitative versus quantitative evidence: a test of explanatory hypotheses*. En **Communication Quarterly**, 41 (1), 40-50.

KEEVES, J.P. (ed) (1988). *Educational research, methodology and measurement. An international handbook*. Oxford. Pergamon.

KELCHTERMANS, G. ; SCHRATZ, M. y SCHRATZ, M. (1994). *The development of qualitative research: efforts and experiences from continental Europe*. En **Qualitative Studies in Education**. Vol. 7, nº 3. pag. 239-255.

KIRK, J. y MILLER, M.L. (1986). *Reliability and validity in Qualitative research*. Berverley Hills, C.A., Sage.

KOETTING, J.R. (1984). *Foundations of naturalistic inquiry: developing a theory base for understanding individual interpretations of reality*. University Press, Oklahoma. Citado por DE MIGUEL (1988). *Paradigmas de la investigación educativa española*. En DENDALUCE, I. (Coord.). **Aspectos metodológicos de la investigación educativa**. Madrid, Narcea.

KRIPPENDORFF, K. (1992). *Recent Developments in Reliability Analysis*. Artículo presentado a **the Annual Meeting of the International Communication Association** (Miami, FL, May 21-25).

KUHN, M. (1964). *Major trends in symbolic interaction in the past twenty-five years*. En **Sociological Quaterly**, 5, 61-84.

KUHN, T. (1989). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

LACEY, C. (1970). *Hihtown Grammar*. Manchester, Manchester University Press.

LAKATOS, I. (1974). *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madrid. Tecnos.

LAKATOS, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid. Alianza.

LAKOMSKI, G. (1993). *The incomplete naturalist*. En **Journal Curriculum Studies**, 25 (6), 553-567.

LALLEMENT, M. (1994). *Interactionnisme et relations d'éducation*. En **Education et Management**, 14, 76-80.

LATHER, P.(1993). *Fertile obsession: validity after poststructuralism*. En **Sociological Quarterly**, 34, 673-693.

LATORRE, A. y DEL RINCON, D. (1993). *Metodologías de investigación cualitativa*. Documento policopiado. Curso Doctorado. Universidad de Zaragoza.

LECOMPTE, D.M.; MILLROY, W. y PREISSLE, J. (eds) (1992). *The handbook of qualitative research in education*. San Diego, Academic Press, Inc.

LEVIN, B. (1993). *Collaborative research in and with organizations*. En **Qualitative Studies in Education**, 6 (4), 331-340.

LINCOLN, Y. S. (1986). *The development of intrinsic criteria for authenticity: a model for trust in naturalistic researches*. Artículo presentado a **the Annual Meeting of the American Educational Research Association** (70th, San Francisco, CA, April 16-20).

LINCOLN, Y. S. (1988) *The role of ideology in naturalistic research*. Artículo presentado a **the annual meeting of the American Educational**. (Apr 1988).

LINCOLN, Y. S. (1990). *The making of a constructivist: a remembrance of transformations past*. En GUBA, E.G. (ed). **The paradigm dialog**. Newbury Park, CA, Sage, 67-87.

LINCOLN, Y. S. y GUBA, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA, Sage Publications.

LINCOLN, Y. S. y GUBA, E. G. (1987). *Ethics: the failure of positivist science..* Artículo presentado a **the Annual Meeting of the American Educational Research Association**. (Washington, D.C., Abril 20-24).

LINCOLN, Y. S. y GUBA, E. G. (1988). *Criteria for assessing naturalistic inquiries as reports*. Artículo presentado a **the Annual Meeting of the American Educational Research Association** (New Orleans, LA, April 5-9).

LINCOLN, Y.S. y DENZIN, N.K. (1994). *The fifth moment*. En DENZIN, N.K. y LINCOLN Y.S. (eds.) **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks and Londres, Sage, 575-586.

MAGUIRRE, M.M. y BALL, S.J. (1994). *Researching politics and the politics of research : recent qualitative studies in the U.K.* En **Qualitative Studies in Education**, 7 (3), 269-285.

MAHER, F. y TETREAULT, M. (1993). *Doing feminist ethnography: lessons from feminist classrooms.* En **Qualitative Studies in Education**, 6 (1), 19-32.

MARSHALL, C. y ROSSMAN, G. (1995). *Designing qualitative research.* Londres, Sage.

MARSHALL, C. y SCRIBNER, JAY D. (1991). *"It's all political": inquiry into the micropolitics of education.* **Education and Urban Society**, 23 (4), 347-55.

MAXWELL, J.A. (1992). *Understanding and validity in qualitative research.* En **Harvard Educational Review**. 62 (3), 279-300.

McFEE, G. (1992). *Triangulation in research: two confusions.* En **Educational Research**, 34 (3), 215-219.

McLAREN, P. (1989). *Life in schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education.* Londres, Longman.

McLAREN, P. y GIARELLI, J., ed. (1995). *Critical theory and educational research.* Albany, State University of New York.

MEAD, G.H. (1934). *Mind, self and society.* Chicago, Chicago University Press.

MEASOR, L. (1988). *Interviewing: a strategy in qualitative research.* En BURGESS, R. (Ed.) (1988). **Strategies of educational research.** Londres, Falmer Press, 55-77.

MEHAN, H. (1978). *Structuring school structure.* En **Harvard Educational Review**, 48, 32-64.

MELOY, J. (1993). *Problems of writing and representation in qualitative inquiry.* En **Qualitative Studies in Education**, 6, (4), 315-330.

MESSICK, S. (1994). *The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments*. En **Educational Researcher**, 23 (2), 13-23.

MILES, M. y HUMERMAN, A.M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, De Borck-Wesmael.

MILLER, S.I. y FREDERICKS, M. (1994). *Qualitative research methods. Social epistemology and practical inquiry*. San Francisco, Peter Lang.

MINGORANCE, P. (1991) *Metáfora y pensamiento profesional*. Sevilla, G.I.D.

MINNIS, JOHN R.(1985). *Ethnography, case study, grounded theory, and distance education research*. En **Distance Education**, 6 (2),189-98.

MISHLER (1986) *Research interviewing: Context and narrative*. Cambridge, M.A., Harvard University Press.

MISHLER (1990). *Validation in inquiry-guided research: The role of exemplars in narrative studies*. En **Harvard Educational Review**, 60, 415-442.

MORROW, R.A. (1996). *Social theory and educational research: reframing the quantitative-qualitative distinction through a critical theory of methodology*. Midterm Conference of the Research Committee on Sociology of Education of the International Sociological Education, Universidad de California en Los Angeles, 20-22 June, 1996.

MORSE, M. T. (1994). *¿Just what is qualitative research? One practitioner's experience*. En **Journal of Visual Impairment and Blindness**, 88 (1), 43-52.

NEWMAN, I. y otros.(1994). *Qualitative analysis of comic strip culture: a methodological inquiry*. artículo presentado a **the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association** (17th, Sarasota, Febrero, 9-12).

NEWMAN, I.; MACDONALD, S. (1993). *Interpreting qualitative data: a methodological inquiry*. Artículo presentado a **the Annual Meeting of the Ohio Academy of Science**. (Youngstown, Mayo 1)

NICOTERA, ANNE MAYDAN (1993). *Beyond two dimensions: a grounded theory model of conflict-handling behaviour*. **Management Communication Quarterly**, 6 (3), 282-306.

OLIVER, D. (1990). *Grounded knowing: a postmodern perspective on teaching and learning*. En **Educational Leadership**, 48 (1), 64-69.

ORMALA, E. (1994). *Impact assessment: European experience of qualitative methods and practices*. En **Evaluation Review**, 18 (1), 41-51.

PARK, R.E. (1904). *The crowd and the public*. Chicago, University of Chicago Press.

PARK, TAEMIN KIM. (1994). *Toward a theory of user-based relevance: a call for a new paradigm of inquiry*. En **Journal of the American Society for Information Science**, 45 (3), 135-41.

PATTON, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA, Sage.

PATTON, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA, Sage.

PATTON, M. (1991). *Qualitative research on college students: philosophical and methodological comparisons with the quantitative approach*. En **Journal of College Student Development**, 32 (5), 389-96.

PATTON, M.; WESTBY, C. (1992). *Ethnography and research: a qualitative view*. En **Topics in Language Disorders**, 12 (3), 1-14.

PEREZ GOMEZ, A. (1992). *Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa*. En Gimeno, J Y Perez, A. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid, Morata, 115-136.

PEREZ SERRANO, G. (1994a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. métodos*. Madrid. La Muralla.

PEREZ SERRANO, G. (1994b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid. La Muralla.

PHTIAKA, H. (1994). *¿What's in it for us?* En **Qualitative Studies in Education**. 7 (2), 155-164.

PLANTE, ELENA y otros (1994). *Method or methodology: the qualitative/quantitative debate*. En **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, 25 (1), 52-54.

POLKINGORNE, D.E. (1991). *Generalisation and qualitative research : Issues of external validity*. Artículo presentado a la Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago. Citado por NEWMAN, I. y otros (1994). *Qualitative analysis of comic strip culture: a methodological inquiry*. Documento policopiado. Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association. (Sarasota. Febrero).

POPKEWITZ, TH (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid, Mondadori.

QUANTZ, R.A. (1992). *On critical ethnography (with some postmodern considerations)*. En LeCOMPTE, M., MILLROY, W. y PREISSLE, J. (1992), (eds.) **The handbook of qualitative research in education**. San Diego, Harcourt Brace & Company.

REED, DONALD B. y FURMAN, GAIL CHASE (1992) *The 2 x 2 matrix in qualitative data analysis and theory generation*. Artículo presentado a **the Annual Meeting of the American Educational Research Association** (San Francisco, CA, Abril 20-24).

REED, DONALD B. y otros (1987). *Social control and the qualitative and quantitative research traditions*. Artículo presentado a **the Annual Meeting of the American Educational Research Association** (Washington, Abril 20-24).

REEVES SANDAY, P. (1983). *The ethnographic paradigm*. en VAN MAANEN, J. (ed). En **Qualitative Methodology**. Londres, Sage, 19-36.

REICHARDT, CHARLES S. (1992). *The fallibility of our judgements*. En **Evaluation Practice**, 13, (3), 157-163.

REICHARDT, CHARLES S. y GOLLOB, HARRY F. (1989). *Ruling out threats to validity*. En **Evaluation Review**, 13 (1), 3-17.

REICHARDT, CHARLES S. y RALLIS, SHARON F. (1994). *Qualitative and quantitative inquiries are not incompatible: a call for a new partnership..* En REICHARDT, CHARLES S., ED.; RALLIS, SHARON F. (Eds.) (1994) *The qualitative-quantitative debate: new perspectives*. **New Directions for Program Evaluation**, 61, 85-91.

REICHARDT, CHARLES S. y RALLIS, SHARON F. (Eds.) (1994). *The qualitative-quantitative debate: new perspectives*. **New Directions for Program Evaluation**, 61, 1-98.

REICHARDT, CHARLES S., ED.; RALLIS, SHARON F. (1994) *The relationship between the qualitative and quantitative research traditions*. En REICHARDT, CHARLES S., ED.; RALLIS, SHARON F. (Eds.) (1994) *The qualitative-quantitative debate: new perspectives*. **New Directions for Program Evaluation**, 61, 5-12.

RIVAS FLORES, J. I. (1990). *Investigación naturalista en educación*. Valencia, Promolibro.

ROBINSON, RHONDA S. y DRISCOLL, MARCY P. (1993). *Qualitative research methods workshops: an introduction, definitions. Readings on qualitative research: an annotated bibliography*. Artículo presentado a **the Convention of the Association for Educational Communications and Technology**. (15th, New Orleans, Louisiana, Enero, 13-17)

ROSSI, P.H. (1994). *The war between the quals and the quants*. En REICHARDT, CHARLES S., ED.y RALLIS, SHARON F. (Eds.) (1994) *The qualitative-quantitative debate: new perspectives*. **New Directions for Program Evaluation**, 61, 23-36.

RUIZ, J.I. e ISPIZUA, M^a.A.(1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.

SALJO, R. (1994). *Qualitative research on learning and instruction in Scandinavia*. En **Qualitative Studies in Education**, 7 (3), 257-267.

SCHATZMAN, L. y STRAUSS, A. (1973). *Field Research. Strategies for a natural sociology*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

SCHWARTZ, H. Y JACOBS, J. (1991). *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. México, Trillas.

SEIDEL, J. (1988). *The Ethnograph (Computer Program)*. Littleton, CO, Qualis Research Associates.

SENGUPTA, S. (1993). *A mixed-method design for practical purposes combination of concept mapping, questionnaire and interviews*. Artículo presentado a **the Annual Meeting of the American Evaluation Association** (Dallas, Noviembre 3-6).

SHERMAN, R. (1993). *Reflections on the editing experience: writing qualitative research*. En **Qualitative Studies in Education**, 6 (3), 233-239.

SHULMAN, L.S. (1989). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*. En WITTROCK, M. **La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teoría y métodos**. Madrid, Paidós-MEC.

SMITH, J.K. y HESHUSIUS, L. (1986). *Closing down the conversation: the end of the quantitative-qualitative debate among educational inquirers*. En **Educational Researcher**, nº 15 (1), 4-12.

SMITH, M y GLASS, G. (1987). *Research and evaluation in education and social sciences*. New Jersey, Prentice-Hall

SPECTOR, BARBARA S..(1984). *Qualitative research: data analysis framework generating grounded theory applicable to the crisis in science education*. En **Journal of Research in Science Teaching**, 21 (5), 459-67.

SPINDLER, G. y SPINDLER, L. (1992) *Cultural process and ethnography: An anthropological perspective*. En LECOMPTE, D.M.; MILLROY, W. y PREISSE, J. (eds). **The handbook of Qualitative research in education**. San Diego. Academic Press, Inc., 53-92.

SPRADLEY, J.P. (1979) *The ethnography interview*. Nueva York, Holt Rinehart and Winston.

STECKLER, ALLAN (1989). *The use of qualitative evaluation methods to test internal validity: an example in a work site health promotion program*. En **Evaluation and the Health Professions**, 12 (2), 115-33.

STECKLER, ALLAN y otros (1992). *Toward integrating qualitative and quantitative methods: an introduction*. En **Health Education Quarterly**, 19 (1), 1-8.

STRAUSS, A y CORBIN, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Londres., Sage.

STRAUSS, A y CORBIN, J. (1994). *Grounded theory methodology, an overview*, en DENZIN, N.K. y LINCOLN Y.S. (eds.) (1994) **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks y Londres, Sage, 272-285

STRAUSS, A. (1987, 1991). *Qualitative analysis for social scientist*. Cambridge. University Press.

SWANSON, SUE. (1992). *Mixed method triangulation: theory and practice compared*. Artículo presentado a **the Annual Meeting of the American Educational Research Association** (San Francisco, CA, April 20-24).

TAYLOR S.J. y BOGDAM R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós.

TESCH, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. Bristol, The Falmer Press.

THOMAS, W.I. y ZNANIECKI, F. (1918-20). *The polish peasant in Europe and America*, 5 vols., Chicago, University of Chicago Press.

TICINETO, P. (1992). *The end(s) of ethnography*. Newbury Park, C.A., Sage.

TIERNEY, WILLIAM G. (1985). *Ethnography: an alternative evaluation methodology*. En **Review of Higher Education**, 8(2), 93-105.

TIERNEY, WILLIAM G.. (1988). *Interpretive approaches to understanding organizations: implications for researchers*. Artículo presentado a **the Annual Meeting of the American Educational Research Association** (New Orleans, LA, April 5-9).

TRIFONAS, P. (1995) *Objectivity, subjectivity, and relativism the case for qualitative methodologies in educational research*. En **The Journal of Educational Thought**, 29 (1), 81-101.

TROCHIM, W.M.K.y otros (1991). *Using structured concept mapping to synthesize results from mixed qualitative methods*. Artículo presentado a **The Anual Conference of the Evaluation Association**. Chicago.

TROMAN, G. (1996) *No entry signs: educational change and some problems encountered in negotiating entry to educational settings*. En **British Educational Research Journal**, 22(1), 71-88.

VAN MAANEN, J. (1983a). *Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface*. En VAN MAANEN, J.(ed). **Qualitative Methodology**. Londres, Sage, 9-18.

VAN MAANEN, J. (1983b). *The fact of fiction in organizational ethnography*. En VAN MAANEN, J.(ed). **Qualitative Methodology**. Londres, Sage, 37-56.

VAN MAANEN, J. (1983c). *Epilogue: qualitative methods reclaimed*. En VAN MAANEN, J.(ed). **Qualitative Methodology**. Londres, Sage, 247-268.

VAN MAANEN, J. (1995). *An end to innocence: the ethnography of ethnography*. En VAN MAANEN, J.(ed.) (1995) **Representation in ethnography**. Londres, Sage, 1-35.

VIDICH, A. y LYMAN, S. (1994). *Qualitative methods, their history in sociology and anthropology*. En DENZIN, N.K. y LINCOLN Y.S., (eds.) (1994) **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks y Londres, Sage, 22-59.

WAGNER, J. (1990a). *Administrators as ethnographers: school as a context for inquiry and action*. **Anthropology and Education Quarterly**, 21 (3), 195-221.

WAGNER, J. (1993). *Educational research as a full participant: challenges and opportunities for generating new knowledge*. En **Qualitative Studies in Education**, 6 (1), 3-18.

WAGNER, J. (1993b). *¿Ignorance in educational research: or, how can you "not" know that?* En **Educational Researcher**, 22 (5), 15-23.

WAGNER, J.. (1990b). *Ethnographic work and educational administration: reframing problematic of educational research and practice*. En **The Australian Administrator**, 11(2-3), 1-10.

WESTBY, CAROL E. (1990). *Ethnographic interviewing: asking the right questions to the right people in the right ways*. En **Journal of Childhood Communication Disorders**, 13 (1), 101-111.

WILSON, HOLLY SKODOL; HUTCHINSON, SALLY A. (1991). *Triangulation of qualitative methods: heideggerian hermeneutics and grounded theory*. En **Qualitative Health Research**, 1 (2), 263-76.

WILLIAMS, H. y WILLIE, R. (1990). *Research on adult development: implications for adult education*. En **International Journal of Lifelong Education**, 9 (3), 237-243.

WILLOWER, DONALD J. (1994). *Dewey's theory of inquiry and reflective administration*. En **Journal of Educational Administration**, 32 (1), 5-22.

WITTROCK, M. (1989). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós-MEC.

WOLCOTT, H.F. (1973). *The man in the principal's office: an ethnography*. Nueva York, holt, Rinehart, and Winston.

WOLCOTT, H.F. (1990). *On seeking -and rejecting- validity in qualitative research*. En EISNER, E. y PESHKIN, A. (1990) **Qualitative inquiry in education: the continuing debate**. New York, Teachers College Press, 121-152.

WOLCOTT, H.F. (1994). *Transforming qualitative data. Description, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, CA, Sage.

WOLCOTT, H.F. (1995). *Making a study 'more ethnographic'*. En VAN MAANEN, J.(ed.) (1995) **Representation in ethnography**. Londres, Sage, 79-111.

WOODS, P. (1984). *Essay review: standards, selection and equality: a test case for educational research..* en **Journal of Curriculum Studies**, 16 (3), 317-325.

WOODS, P. (1985a). *Ethnography and theory construction in educational research*. En BURGESS, R. (Ed.) **Field methods on the study of education**. Londres, Falmer Press, 51-78.

WOODS, P. (1985b) *Sociology, ethnography and teacher practice*. En **Teaching and Teacher Education**, 1 (1), 51-62.

WOODS, P. (1987). *Ethnography at the crossroads: A reply to Hammersley*. En **British Educational Research Journal**, 13 (3), 297-307.

WOODS, P. (1989). *La escuela por dentro*. Madrid, Paidós-MEC.

WOODS, P. (1993). *The charisma of the critical other: enhancing the role of the teacher*. En **Teaching and Teacher Education**, 9 (5-6), 545-557.

WOODS, P. (1994). *Collaborating in historical ethnography: researching critical events in education*. En **Qualitative Studies in Education**, 7 (4), 309-321.

WOODS, P. y HAMMERSLEY, M. (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Madrid, Paidós-MEC.

YIN, R. (1994) *Evaluation : a singular craft*. En REICHARDT, CHARLES S. y RALLIS, SHARON F. (Eds). (1994) *The qualitative-quantitative debate: new perspectives*. **New Directions for Program Evaluation**, 61, 71-84.

ZAHARLICK, AMY. (1992). *Ethnography in anthropology and its value for education*. En **Theory into Practice**, 31 (1), 116-125.

ACERCA DE LA DIRECCIÓN DE CENTROS

AAVV (1991). *La dirección de centros educativos. Informe sobre la situación en diferentes países*. Colección estudios y documentos, 12, Vitoria, Gobierno Vasco.

AAVV (1992). *La dirección, factor clave de la calidad educativa*. Bilbao, ICE Universidad de Deusto.

AAVV (1992). *Y el Director ¿qué hace?*. En Cuadernos de Pedagogía, 189, 7-33.

AAVV (1993). *L'equipe de direction*. Número monográfico de **Education et Management**, 12.

AAVV (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid, MEC.

ABERCROMBIE, NICHOLAS (1987). *La tesis de la ideología dominante*. Madrid, Siglo XXI.

AGUEDA, V. (1989). *Las áreas departamentales del centro docente*. Madrid, Popular.

ALCAIDE CASTRO, M. (1987). *Conflicto y poder en las organizaciones*. Madrid, Ministerio de Trabajo.

ALMOHALLA, J.M. y otros (1991). *Informe sobre la investigación del perfil y la función directiva en los centros escolares*. En **Revista de Educación**, 294, 447-482.

ALONSO y TOMAS (1990). *La figura del cap d'estudis*. En Actas del **I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar**, Departamento de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña, 53-56.

ALVAREZ, M. (1.992b). *El Director de la reforma, perfil y funciones*. En ALVAREZ, M. **La dirección escolar: formación y puesta al día**. Madrid, Escuela Española, 57-90.

ALVAREZ, M. (1992c). *Elección y aceptación de los Directores: análisis de un estudio empírico*. En AAVV, **La dirección, factor clave de la calidad educativa**. Bilbao, ICE Universidad de Deusto, 49-68.

ALVAREZ, M. (1985). *Organización de la vida escolar*. Madrid, Popular.

ALVAREZ, M. (1988). *El equipo directivo. Recursos técnicos de gestión*. Madrid, Popular.

ALVAREZ, M. (ed.) (1992a). *La dirección escolar: formación y puesta al día*. Madrid, Escuela Española.

ALVAREZ, M. (1995). *El perfil del Director en el sistema educativo español: Influencia del modo de acceso y modelo organizativo en el estilo de la dirección*. Tesis Doctoral, Documento policopiado.

ALVAREZ, M. (1996a). *El modelo de dirección LOPEGCE*. En **Organización y Gestión Educativa**, (1), 7-12.

ALVAREZ, M. (1996b). *Los estilos de dirección y sus consecuencias. Bases para su configuración como estrategia de intervención*. En DOMINGUEZ, G. y MESANZA, J. (Coord.) (1996) **Manual de organización de instituciones educativas**. Madrid, Escuela Española, 303-346.

ANDERSON, C.S. (1982). *The search for school climate: A review of the research*. En **Review of Educational Research**, 52 (3), 368-420.

ANDREASSON, Y. (1992). *La dirección y la gestión educativa en Suecia*. En ALVAREZ, M. (Ed.) **La dirección escolar: formación y puesta al día**. Madrid. Escuela Española, 291-304.

APPLE, M. (1985). *El marxismo y el estudio reciente de la educación*. Madrid, Akal.

APPLE, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid, Akal Universitaria.

APPLE, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona, Paidós.

ARMAS, M. (1995). *Evaluación de las necesidades formativas de los Directores escolares de Galicia en el contexto de la reforma educativa*. Tesis doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Santiago.

ARMAS, M. (1996). *Evaluación del estrés y autoestima de los directivos escolares*. En **Dirección participativa y evaluación de centros**, Bilbao, ICE Universidad de Deusto, 419-430.

ARMAS, M. y ZABALZA, M.A. (1996). *Evaluación de funciones, tareas, actitudes y necesidades formativas de los Directores escolares en el contexto de la reforma educativa*. En **Dirección participativa y evaluación de centros**, Bilbao, ICE Universidad de Deusto, 609-620.

ARMENGOL, C. y PÉREZ VIÑAS, A. (1994). *Las tareas del equipo directivo*. En GAIRIN, J. y DARDER, P. **Dirección y organización de centros educativos**. Barcelona, Práxis.

AXELROD, R. (1986). *La evolución de la cooperación*. Madrid, Alianza Universidad.

BALL, S.J. (1981). *Beachside comprehensive: a case-study of secondary schooling*. Cambridge, University Press.

BALL, S.J. (ed.) (1984). *Comprehensive schooling: a reader*. Lewes, Falmer Press.

BALL, S.J. (1988). *Staff relations during the teachers industrial action: context, conflict and proletarianisation*. En **British Journal of Sociology of Education**, 9 (3), 289-306.

BALL, S.J. (1989a). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona, Paidós-MEC.

BALL, S.J. (1989b). *Through the secret garden and into the secret room: political culture and educational policy-making*. Artículo presentado a la conferencia "Política educativa y etnografía", St. Hilda's College, Oxford.

BALL, S.J. (1990a) *Politics and policy making in education. Explorations in policy sociology*. Londres, Routledge.

BALL, S.J. (1990b). *La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas*. En **Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar**, Barcelona.

BALL, S.J (1993a). *Foucault y la educación, disciplinas y saber*. Madrid, Morata.

BALL, S.J (1994). *La escuela participativa en el contexto de la política postmoderna y el "market" modelo participativo en U.K.* Ponencia presentada en el VI Congreso de la F.E.A.E. (Zaragoza).

BALL, S.J y BOWE, R.(1990). *The micropolitics of radical change: budgets, management and control in British schools*. Artículo presentado a la American Educational Reserch Association Conference, Boston.

BALL, S.J y BOWE, R.(1992). *reforming education & changing schools. Case studies in policy sociology*. Londres and New York, Routledge.

BARROSO, J. (1994). *La dirección escolar en Portugal, evolución y tendencias*. En **Organización y Gestión Educativa**. (3), 30-34.

BARTH, R.S. (1990). *Improving schools from within: teachers, parents, and principals can make the difference*. Jossey-Bass, San Francisco.

BATES, R. (1989). *Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia. Universidad de Valencia.

BATES, R. (1992). *Leadersship and school culture*. En **Cultura Escolar y desarrollo organizativo**. Sevilla, GID, 191-207.

BAUDELLOT y ESTABLET (1990). *El nivel educativo sube*. Madrid. Morata.

BELL, L.A. (1992). *Formación de directivos del Reino Unido*. En **La dirección, factor clave de la calidad educativa**. Bilbao, ICE Universidad de Deusto,153-179.

BENNETT, N. (1996). *Class size in primary schools: perceptions of headteachers, chairs of governors, teachers and parents*. En **British Educational Research Journal**, 22 (1), 33-55.

BERNAL, J. L. (1993). *La dirección escolar, el estado de la cuestión*. En Cuadernos de Pedagogía, 222, 68-70.

BERNAL, J.L. (1995). *La satisfacción de los directivos con su trabajo, su autoestima*. En **Organización y Gestión Educativa**, (2), 3-7.

BERNAL, J.L. y EMBID, A. (1.989). *Manual de legislación escolar: Teoría y práctica*. Zaragoza, Central de ediciones.

BERNAL, J. L. y JIMENEZ, J. (1992). *El equipo directivo en los centros públicos no universitarios. Dualidad de su situación como representante al mismo tiempo de la Administración educativa y de la comunidad escolar e interacciones que se establecen en el centro como consecuencia de esa dualidad*. Memoria de Investigación. Madrid. CIDE.

BERNAL, J.L. y JUAN, V. M. (1992) *EL profesorado ante la reforma: aportaciones desde una investigación*. Comunicación presentada al X Congreso Nacional de Pedagogía, Salamanca.

BERNAT, A. (1991). *La profesionalización de las tareas directivas y de apoyo a la docencia*. En Bordón, 43 (2), 117-118.

BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona, El Roure.

BERTHELOT, J.M. (1991). *La construction de la sociologie*. París, P.U.F.

BINGHAM, R., HAUBRICH, P. y SAMMISB (1993) *Explaining teacher/principal differences in evaluating schools*. En **Journal of Educational Administration**, 31 (1), 70-76.

BLAKE, R.R. y MOUTON, J.S. (1987). *La 3ª dimensión du management*. París, Les Editions de l'Organisation.

BLAKEY, L. S. y HEATH, A.F. (1992). *Differences between comprehensive schools: some preliminary findings*. En REYNOLDS, D. y CUTTANCE, P. **School Effectiveness. research, policy and practice**. Londres. Cassell. 121-133.

BLASE, J. (1991). *The Politics of life in schools. Power, conflict, and cooperation*. Londres, Sage.

BLASE, J.(1987). *Dimensions of effective school leadership: the teacher's perspective*. En **American educational Research Journal**, 24, (4), 589-610.

BLASE, JOSEPH J. (1987). *Dimensions of effective school leadership: The teacher's perspective*. En **American Educational Research Journal**, 24 (4), 589-610.

BOLAM, R. (1991). *Los Directores escolares en Inglaterra y Gales*. En **La dirección de centros educativos, informe sobre la situación actual en diferentes países**. Vitoria, Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco, 79-96.

BONNET, F. (1994). *Un management éducatif en Belgique*. En **Education & Management**,13, 24-26.

BORG, M. y RIDING, R. (1993). *Occupational stress and job satisfaction among school administrators*. En **Journal of educational administration**, 31 (1), 4-21.

BORISOFF, D. y VICTOR, D.A. (1989). *Gestión de conflictos. Un enfoque de las técnicas de comunicación*. Madrid, Ediciones Díaz de Santos.

BORREL, N. (1992). *Formación de Directores para el cambio institucional*. En **Cultura Escolar y desarrollo organizativo**. Sevilla, GID, 119-141.

BORREL, N. (1989). *Organización escolar*. Barcelona, Humanitas.

BOSCH, J. y RUBIO, M. (1994). *La gestión de los cargos unipersonales en la escuela pública*. En **Organizacion y Gestion Educativa**, (4),13-17.

BOSSARD, T. (1991). *Les chefs d'établissement en Europe*. En **Education & Management**, Noviembre.

BRENNAN-SARDOU, C. (1994). *Etre chef d'établissement en Espagne*. En **Education & Management**,13, 34-26.

BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.

BROWN, S y RIDDELL, S. (1991). *Promoting school effectiveness: Key issues*. En RIDDELL, S. y BROWN, S. **School effectiveness research. Its messages for school improvement**. Edinburgh, The Scottish Office Education Department, 67-77.

BUCHANAN, JAMES M. (1980). *El cálculo del consenso: fundamentos lógicos de la democracia*. Madrid, Espasa-Calpe.

BUENO, J.A. y CASTANEDO, C. (1992). *Conducta interpersonal expresada y deseada en inclusión, control y afecto de administradores escolares*. En **Revista de Educación**, 297, 265-273.

BURRIDGE, E. y RIBBINS, P. (1994). *Promoting improvement in schools: aspects of quality in Birmingham*. En RIBBINS, P. y BURRIDGE, E. **Improving education. Promoting quality in schools**. Londres, Cassell, 191-217.

CALIFORNIA. STATE BOARD OF EDUCATION (1985). *Teacher quality and the role of the principal*. California, State Board of Education.

CAMACHO, S. (1993). *Los órganos colegiados de gobierno y su dinámica*. En Lorenzo, M y Saenz, O. (coordinadores) **Organización Escolar, una perspectiva ecológica**. Alcoy, Marfil, 239-258.

CAMPO, CH. (1993). *Collaborative school cultures: how principals make a difference*. En **School Organisation**, 13 (2), 119-127.

CANTON, I. (1992). *La organización de centros y la reforma*. Barcelona, Oikos-Tau.

CANTON, I. (1996). *Estructura organizativa del sistema educativo español*. En CANTON, I (Coord.). **Manual de organización de centros educativos**. Barcelona, Oikos-Tau, 153-196.

CANTON, I (Coord.) (1996). *Manual de organización de centros educativos*. Barcelona, Oikos-Tau.

CARBONELL, J. (1990): *La reforma educativa a lo claro. Del parlamento al aula y a la calle*. Madrid, Popular.

CARBONELL, J.L. y MESANZA, J. (1996). *Contexto legislativo y su repercusión en la organización de instituciones educativas*. En DOMINGUEZ, G. y MESANZA, J. (Coord.) (1996) **Manual de organización de instituciones educativas**. Madrid, Escuela Española. 69-96.

CARR y KEMMIS (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.

CARR, A. (1994). *Anxiety and depression among school principals-warnings, principalship can be hazardous to your health*. En **Journal of Educational Administration**, 32 (3), 18-34.

CARR, W. (1991). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Laertes.

CISCAR y URÍA (1988). *Organización escolar y acción directiva*. Madrid, Narcea.

CLERKIN, C. (1988). *¿What do primary school heads actually do all day?* **Western European Education**, 20 (2), 81-96.

CLIFT, R. y otros. (1992). *Developing the potential for collaborative school leadership*. En **American Educational Research Journal**, 29, (4), 877-908.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1989). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1.987-1.988*. Madrid, Centro de Publicaciones MEC.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1990). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1.988-1989*. Madrid, Centro de Publicaciones MEC.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1991). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1.989-1990*. Madrid, Centro de Publicaciones MEC.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1992). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1.990-1991*. Madrid, Centro de Publicaciones MEC.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1993). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1.991-92*. Madrid, Centro de Publicaciones MEC.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1994). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1.992-93*. Madrid, Centro de Publicaciones MEC.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1995). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1.993-94*. Madrid, Centro de Publicaciones MEC.

COULON, A. (1988). *La etnometodología*. Madrid, Cátedra.

CRAIG, I. (1989). *Primary headship in the 1990s*. Essex. Longman.

CREESE, MICHAEL J. (1991). *Management development: the way forward*. En **School Organisation**, 11 (2), 223-229.

CUADERNOS DE PEDAGOGIA (1996). *Escuela, sociedad anónima*. Editorial en **Cuadernos de Pedagogía**, 246, 3.

CUTTANCE, P. (1992). *Evaluation the effectiveness of school*. En REYNOLDS, D. y CUTTANCE, P. **School Effectiveness. research, policy and practice**. Londres, Cassell, 71-95.

CHAPMAN, J. (1993). *Leadership, management and "the effectiveness of schooling": a response to Mr Gradgrind*. En **Journal of Educational Administration**, 31 (4), 4-18.

DANA, N. F. (1993). *Teachers for change: an elementary school collaborative program for enhancing school climate*. Artículo presentado a **the Annual Meeting of the American Educational Research Association** (Atlanta, GA, April 12-16).

DANA, N. F. (1992) *Teacher leadership through collaborative action research: implications for teachers, principals, and university researchers/teacher educators*. Artículo presentado a **the Annual Meeting of the Pennsylvania Association of Colleges and Teacher Educators** (Grantsville, Octubre).

DANA, N. F. (1993) *The use of metaphor and reflective coaching in the exploration of principal thinking: a case study of principal change*. En **Educational Administration Quarterly**, 29 (3), 323-338.

DARDER, P.y GAIRIN, J. (Coord.) (1996). *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona, Praxis.

DELAIRE, G. y ORDRONNEAU, H. (1991). *Los equipos docentes*. Madrid, Narcea.

DELGADO, J. (1991). *La formación del profesorado para el ejercicio de las tareas directivas y de gestión*. En **Bordón**, 43 (2), 135-145.

DOMINGUEZ, G. y MESANZA, J. (Coord.) (1996) *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid, Escuela Española.

DOW, I. y OAKLEY, W. F. (1992). *School effectiveness and leadership*. **Alberta Journal of Educational Research**, 38, (1), 33-47.

ERICKSON, F. (1987). *Conceptions of School Culture: An Overview*. **Educational Administration Quarterly**, 23 (4), 11-24.

ERLANDSON, D. (1990). *Performance standards for the principalship: emergence of a viable model*. En **School Organisation**, 10 (1), 17-25.

ESCUADERO, J. M. (1990). *El centro como lugar de cambio educativo. La perspectiva de colaboración*. En Actas del **I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar**. Universidad de Barcelona.

ESPINOSA, A. y VIDANES, J. (1991). *La ordenación básica de la Educación Primaria*. Madrid. Escuela Española.

ESTEVE, J.M. (1987). *EL Malestar docente*. Barcelona, LAIA.

ETHERIDGE, C. y otros. (1990). *Leadership, control, communication and comprehension: key factors in successful implementation of SBDM*. Documento presentado a la **The Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association** (New Orleans, LA, November 14-16). Documento multicopiado.

EURIDICE (1994). *La enseñanza preescolar y primaria en la Unión Europea*. Bruxelles, Unidad Europea de EURIDICE.

EVERHART, R. (1991). *Unraveling micropolitical mystiques. Some methodological opportunities*. En **Education And Urban Society**, 23 (4), 455-464.

FEDERACION DE ENSEÑANZA DE CCOO (1993). *Encuesta al profesorado de Primaria y Secundaria de la enseñanza pública*. Madrid, CIDE.

FENNELL, H. (1994). *Organizational linkages: expanding the existing metaphor*. En **Journal Educational Administration**, 32 (1), 23-33.

FERNANDEZ ENGUIA, M. (1985). *Trabajo, escuela e ideología*. Madrid, Akal Universitaria.

FERNANDEZ ENGUIA, M. (1987). *Reforma educativa, desigualdad social e inercia*. Barcelona, Laia.

FERNANDEZ ENGUIA, M. (1990a). *La cara oculta de la escuela*. Madrid, S. XXI.

FERNANDEZ ENGUIA, M. (1992). *Poder y participación en el Sistema Educativo*. Barcelona, Paidós-Educador.

FERNANDEZ ENGUIA, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid, Morata.

FERNANDEZ ENGUIA, M.(1990b). *La escuela a examen*. Madrid, EUEDEMA.

FERRANDIS, A. (1988). *La escuela comprensiva: situación actual*. Madrid, CIDE

FLINDERS, D. (1992). *In search of ethical guidance: constructing a basis for dialogue*. En **Qualitative Studies in Education**, 5 (2), 101-115.

FRIS, J y otros (1992). *Types of conflict management strategies used in three kinds of organizations: 50 cases from schools, community health centres, and schools of nursing. Executive summary.* Artículo presentado a **the Annual Meeting of the American Educational Research Association** (San Francisco, CA, April 20-24.).

FRIS, J. (1992). *Principals' encounters with conflict: Tactics they and others use.* **Alberta Journal of Educational Research**, 38 (1), 65-78.

FULLAN, M. (1991) *The new meaning of educational change.* Londres, Cassell.

GAIRIN, J. (1990). *Dimensiones implícitas de la dirección. Las actitudes y otros factores colaterales.* En **Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar de Barcelona**, 114-130.

GAIRIN, J. (1992a). *Las claves culturales de los conflictos en las organizaciones escolares.* **II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar**, Sevilla. Documento policopiado.

GAIRIN, J. (1992b). *La dinamización del centro escolar: estrategias para la mejora de la calidad educativa.* En **La dirección, factor clave de la calidad educativa.** Bilbao, ICE Universidad de Deusto, 237-262.

GAIRIN, J. (Dir.) (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos.* Madrid, MEC.

GAIRIN, J. (1996). *La organización escolar como contexto y texto para la actuación.* Madrid, la Muralla.

GAIRIN, J. y ARMENGOL, C. (1994). *¿Puede la Jefatura de Estudios desarrollar actuaciones de liderazgo académico?.* En **III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar.** Santiago de Compostela.

GAIRIN, RINCON Y ROMEU (1991). *Los directivos de enseñanza secundaria en el ámbito de Cataluña.* En **Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar de Barcelona**, Barcelona, 76-80.

GARCIA OLALLA, A. (1996). *El Jefe de Estudios como órgano unipersonal miembro del equipo directivo*. En **Dirección participativa y evaluación de centros**. Bilbao, ICE Universidad de Deusto, 677-693.

GARCIA SUAREZ, J. (1986). *Desarrollo legislativo de la LODE en el Estado*. Barcelona, PPU.

GARCIA, P. y HERRERO, C. (1991). *Los padres en la comunidad educativa*. Madrid, Castalia y MEC.

GARRIDO y JABONERO (1987). *Guía práctica de organización y dirección de centros*. Madrid, Escuela Española.

GAZIEL, HAIM H. (1992) *Team management patterns and school effectiveness*. **European Journal of Education**, 27 (1-2), 153-63.

GENTO, S. (1994). *Participación en la gestión educativa*. Madrid, Santillana.

GENTO, S. (1994). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid, La Muralla.

GIL, G. (1990). *Los equipos directivos en España*. Documento policopiado.

GILMORE, P. y GLATTTTHORN, A. (1982). *Children in and out of school: (Ethnography and education)*. Harcourt Brace Joranovich, The centre for Applied Linguistics.

GIMENO SACRISTAN, J. (coord.) (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid, MEC.

GIMENO, J. y PEREZ, A (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

GIMENO, J. y PEREZ, A. (1983). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal .

GIOLTTO, P. (1994). *Construire l'Europe à l'école*. En **Education & Management**, 13, 60-63.

GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Madrid, Paidós-MEC.

GLASMAN, NAFTALY S. y HECK, RONALD H.. (1992). *The changing leadership role of the principal, implications for principal assessment*. En **Peabody Journal of Education**, 68 (1), 5-24.

GLATTER, R. (1990). *La dirección como agente de innovación y cambio en los centros educativos*. En **Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar de Barcelona**.

GOBIERNO VASCO (1991). *La dirección de centros educativos*. Vitoria. Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

GOMEZ DACAL, G. (1.985). *El centro docente, líneas para la aplicación de la LODE*. Madrid. Escuela Española.

GOMEZ DACAL, G. (1992) *El Director de centros: ¿profesional o cargo?*. En AAVV, **La dirección, factor clave de la calidad educativa**. Bilbao, ICE, Universidad de Deusto, 23-49.

GOMEZ LLORENTE y MAYORAL, V. (1.981). *La escuela pública comunitaria* . Barcelona, LAIA.

GONZALEZ, M^a T. (1988). *Organización escolar e innovación educativa*. Ponencia al IX Congreso Nacional de Pedagogía. *Actas del Congreso*, Alicante. Sociedad Española de Pedagogía,179-199.

GONZALEZ, M^a T. (1989). *La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la Organización Escolar*. En MARTIN-MORENO, Q. (coord.). **Organizaciones educativas**, Madrid, UNED.

GONZALEZ, M^a T. (1990). *Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas*. En **Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar**. Universidad de Barcelona.

GONZALEZ, M^a T. y ESCUDERO, J.M. (1987): *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona, Humanitas.

GRADAILLA y CARNICERO (1991).*Funcionalidad de los Consejos Escolares de Centro*. En Actas del **I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar**. Universidad de Barcelona.

GREENFIELD, W. (1993). *Greenfield on educational administration. Towards a humane science*. New York, Routledge.

GREENFIELD, W. (1995). *Toward a theory of school administration: the centrality of leadership*. En **Educational Administration Quarterly**, 31 (1), 61-85.

HABERMAS, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus, (Vol.I y II).

HADJI, CHARLES. (1990). *L'evaluation, règles du jeu*. Paris. ESF.

HALASZ, G. y otros. (1994). *Europe centrale et orientales: La rupture démocratique*. En **Education & Management**, 13, 40-47.

HALLINGER, Ph. y HECK, R. (1996). *Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research, 1980-1995*. En **Educational Administration Quarterly**, 32 (1), 5-44.

HANSON, M y ULRICH,C. (1992). *El sistema español de dirección de centros docentes: un punto de vista crítico*. En **La dirección, factor clave de la calidad educativa**. Bilbao, ICE Universidad de Deusto.

HANSON, M. (1994) *School-based management and educational reform: cases in the USA and Spain*. Documento policopiado.

HARROW, JENNY y LOEWENTHAL, DEL. (1992) *Management research supervision: some users' perspectives on roles, interventions and power*. **Management Education and Development**, 23 (1), 54-64.

HECK, RONALD H. y MARCOULIDES, G. (1993). *Principal leadership behaviors and school achievement*. En **NASSP Bulletin**, 77 (553), 20-28.

HECK, RONALD H. y MARCOULIDES, G. (1993). *Principal assessment: ¿conceptual problem, methodological problem, or both?* En **Peabody Journal of Education**, 68 (2), 124-44.

HELLER, H. WILLIAM y otros (1992) *Factors related to teacher job satisfaction and dissatisfaction*. En **ERS Spectrum**, 10 (1), 20-24.

HELLER, H. WILLIAM y otros (1993) *The Relationship between teacher job satisfaction and principal leadership style*. **Journal of School Leadership**, 3 (1), 74-86.

HILL, T. (1994). *Primary headteachers: their job satisfaction and future career aspirations*. En **Educational Research**, 36 (3), 223-235.

HOPKINS, D. (1994). *School improvement in a ERA of change*. En RIBBINS, P. y BURRIDGE, E. **Improving education. Promoting quality in schools**. Londres, Cassell, 74-91

HOPKINS, D. (1990). *The International School Improvement Project (ISIP) and Effective Schooling: toward a synthesis*. En **School Organisation**, 10 (2 y 3).

HOPKINS, D. (1991) *Changing school culture through development planning..* En RIDDELL, S. y BROWN, S. **School effectiveness research. Its messages for school improvement**. Edinburgh. The Scottish Office Education Department, 57-66

HOPKINS, D.; HOWARD, J. ; JOHNSTON, I.; GLOVER, B. y WOODBURN, S. (1991). *Teacher appraisal, profesional development and school improvement: a case study* . En **School Organisation**, 11 (1), 37-53.

HOYLE, E. (1986) *The Politics of school management*. Londres, Hodder and Stoughton.

HUSE, EDGAR (1986). *El comportamiento humano en la organización*. Bilbao, Deusto.

I.C.E. (1991). *Aragón en la reforma educativa: la enseñanza obligatoria..* Zaragoza, Universidad de Zaragoza y D.G.A.

IANNACCONE, L. (1991). *Micropolitics of education, what and why*. En **Education and Urban Society**, 23 (4), 465-471.

IMMERGART, G. (1991). *El acceso al puesto, la formación y el liderazgo de los Directores escolares en EEUU*. En **La dirección de centros educativos**. Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones, 97-117.

IMMERGART, G. y PASCUAL R. (1994). *International cooperation in the preparation of school Directors in Spain*. En *Journal of Educational Administration*, 32 (3), 5-17.

INSPECCION TECNICA DE EDUCACION DE LA COMUNIDAD AUTONOMA VASCA (1991). *Evaluación de la función directiva*. Documento policopiado

JANIS, I.L. (1989). *Crucial decisions: leadership in policymaking and crisis management*. New York, Free Press.

JESSUP, HARLAN R. (1990). *New roles in team leadership*. **Training and Development Journal**, 44 (11), 79-83.

JOHNSON, NEIL (1990). *Personnel management strategies for headteachers*. En **School Organisation**, 10 (1), 57-64.

JOHNSTON, J.; PICKERSGILL, S. (1992). *Personal and interpersonal aspects of effective team-oriented headship in the primary school*. **Educational Management & Administration**, 20 (4), 239-248.

JONES, J.; KEAST, D. (1985). *Headteachers perceptions of their role in staff development*. **Educational Management & Administration**, 13 (3), 165-171.

KEAN, HILDA (1991). *Managing education - the local authority dimension*. En **Journal Education Policy**, 6 (2), 145-154.

KRUEGER, R. (1991). *Focus groups: a practical guide for applied research*. California, Sage Publications.

LAPEÑA y VERA (1989). *Manual de gestión escolar para centros de EGB*. Madrid, Escuela Española.

LAZARO, A. y FUENTE, M.P. (1996). *El rol del Director, perfiles y perspectivas*. En **Dirección participativa y evaluación de centros**. Bilbao, ICE Universidad de Deusto, 659-668.

LAZARO, E. (1987). *La dirección del centro escolar público*. Madrid. MEC.

LEITHWOOD, K.A. y STAGER, M. (1989). *Expertise in principals problem saving*. En **Educational Administration Quaterly**, 25 (2), 126-161.

LERENA, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Madrid, Ariel.

LERTXUNDI, I. y ITURBE, E. (1996). *La experiencia como equipo directivo*. En **Dirección participativa y evaluación de centros**. Bilbao, ICE Universidad de Deusto, 639-650.

LEVINE, D.U. (1992). *An interpretative review of USA research and practice dealing with unusually effective schools*. En REYNOLDS, D. y CUTTANCE, P. **School Effectiveness. research, policy and practice**. Londres, Cassell, 25-47

LIEBERMAN, M. (1995). *Public education, an autopsy*. Cambridge, Harvard University Press.

LOGAN, C; ELLET, CH. y LICATA, J. (1993). *Structural coupling, robustness and effectiveness of schools*. En **Journal of Educational Administration**, 31 (4), 19-32.

LORENZO, M (1994). *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid, La Muralla.

LORENZO, M (1996). *La participación de la comunidad educativa en la gestión y planificación de los centros: Autonomía y liderazgo democrático*. En **La construcción de una nueva cultura en centros educativos**. Murcia, Forum Europeo de la Educación de la Región de Murcia, 31-52.

LUMSDEN, L. (1993). *The new face of principal preparation*. **ERIC Clearinghouse on Educational Management, Eugene, Oreg. Research Roundup**, 9 (2).

M.E.C. (1989). *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid, M.E.C.

MEC (1991). *Plan de generalización de los cursos de formación para equipos directivos en los centros educativos. Informe de evaluación*. Subdirección General de Formación del profesorado, MEC. Documento policopiado.

MACDONALD, B. (1992). *Mejora de los centros escolares, eficacia escolar y evaluación: una perspectiva internacional*. En **La dirección Escolar: formación y puesta al día**. Madrid, Escuela Española.

MARAVALL, J.M. (1984). *La Reforma de la enseñanza*. Barcelona, LAIA.

MARSHALL, C. y otros. (1985) *Influence, power, and policy making*. En **Peabody Journal of Education**, 62 (4), 61-89.

MARSHALL, C. y SCRIBNER, J. (1991). *It's all political. Inquiry into the micropolitics of education*. En **Education And Urban Society**, 23 (4), 347-355.

MASON, R. (1996). *An investigation into the effects of LMS on headteachers' use of time*. En **Educational Research**, 38 (1), 101-109.

Mc GREGOR, D. (1969). *La participación en la industria*. Barcelona, Hispano-Europea.

MEC (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza*. Madrid, MEC.

MEC (1993). *Centros educativos y calidad de enseñanza*. Madrid, MEC.

MERCER, D. (1993). *Job satisfaction and the headteacher: a nominal group approach*. En **School Organisation**, 13 (2), 153-164.

MICHEL, A. (1994). *L'objectif qualité en Ecosse*. En **Education & Management**, 13, 38-39.

MILES, M. y HUBERMAN, A.M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills, C.A. Sage Publications.

MILES, M. y HUBERMAN, A.M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, De Boeck-Wesmael.

MORGAN, G. (1986). *Images of organizations*. Newbury Park, CA, Sage

MORRIS, M.B. (1981). *The principal school is workplace: the principal as a key element in teacher satisfaction*. Los Angeles, UCLA.

MORRISON, M. (1991). *Finding the right dominoes. Introducing school development plans: a case-study of primary school management*. En **School Organisation**, 11 (2), 171-187.

MORTIMORE, P. (1991). *The nature and findings of research on school effectiveness in the primary sector*. En RIDDELL, S. y BROWN, S. **School effectiveness research. Its messages for school improvement**. Edinburgh, The Scottish Office Education Department, 9-20.

MORTIMORE, P. (1992). *Issues in school effectiveness*. En REYNOLDS, D. y CUTTANCE, P. **School Effectiveness. Research, policy and practice**. Londres, Cassell, 154-163.

MOSS, G. (1991). *Restructuring public schools for internal democratic governance: a circular approach*. En **School Organisation**, 11 (1), 71-85.

MOTHE-GAUTRAT, DANIEL J. (1984). *Méthode d'évaluation des systèmes participatifs*. Paris, CNRS.

MULLER, J.L. (1987). *El ejercicio del poder en la práctica de la empresa*. Bilbao, Deusto.

MUNICIO, P. (1994). *Dos siglos en busca de la profesionalización*. En **Organización y Gestión Educativa**, (3), 35-40.

MURDOCH, A. y KERRY, T. (1992). *The art and science of positive management: some implications for training education managers*. En **School Organisation**, 12 (3), 247-253.

MYERS, E. y MURPHY, J. (1995) *Suburban secondary school principal's perceptions of administrative control in schools*. En **Journal of Educational Administration**, 33 (3), 14-37.

NOBLIT, G. (1993). *Power and caring*. En **American Educational Research Journal**, 30 (1), 23-38.

NOGUEIRA, R. (1988). *Principios constitucionales del sistema educativo español*. Madrid, M.E.C.

NOZICK, ROBERT. (1988). *Anarquía, Estado y utopía*. Madrid. Fondo de Cultura Económica.

OCDE (1990). *L'enseignant aujourd'hui*. Paris, OCDE.

OCDE (1991). *Escuelas y Calidad de la Enseñanza. Informe internacional*. Madrid, Paidós-MEC.

OSTERMAN, KAREN F. (1993). *Problems of practice: From the principal's perspective*. **Journal of School Leadership**, 3 (1), 59-73.

OUCHI, W. (1985). *La teoría Z*. Barcelona, Orbis.

PETERS y WATERMAN (1989). *En busca de la excelencia*. Barcelona, Folio.

POPKEWITZ, TH. S. (1991). *Sociología política de las reformas educativas*. Morata, Madrid.

POSTIC, M. (1991). *Situación de los Directores de primero y segundo grados en Francia*. En **La dirección de centros educativos**. Bilbao, ICE Universidad de Deusto, 25-46.

QUINTERO, A. y BARRUECO, A. (1993). *La calidad educativa e innovación en la escuela: aportaciones desde la dirección*. En **Bordon**, 45, (2), 191-207.

RAMO TRAVER, Z. (1986). *Manual de los órganos de gobierno de los centros docentes*. Madrid, Escuela Española.

REY y SANTAMARIA (1992). *El Proyecto educativo de Centro: de la teoría a la acción educativa*. Madrid, Escuela Española.

REYNOLDS, D. (1992). *School effectiveness and school improvement: an updated review of the British literature*. En REYNOLDS, D. y CUTTANCE, P. **School Effectiveness. research, policy and practice**. Londres, Cassell, 1-24.

REYNOLDS, D. (1994). *School effectiveness and quality in education*. En RIBBINS, P. y BURRIDGE, E. **Improving education. Promoting quality in schools**. Londres, Cassell, 18-31.

REYNOLDS, D. y CUTTANCE, P. *School Effectiveness. research, policy and practice*. Londres, Cassell.

REYNOLDS, D. y PACKER, A. (1992). *School efectiveness and school improvement in the 1990s*. En REYNOLDS, D. y CUTTANCE, P. **School Effectiveness. research, policy and practice**. Londres, Cassell, 171-188

RIBBINS, P. y BURRIDGE, E. (1994). *Improving education. Promoting quality in schools*. Londres, Cassell.

RIDDELL, S. y BROWN, S. (1991). *School effectiveness research. Its messages for schooll improvement*. Edinburgh, The Scottish Office Education Department

ROCA, E. (1996). *La función directiva en el sistema educativo español*. En **Dirección participativa y evaluación de centros**. Bilbao, ICE Universidad de Deusto, 467-488.

RODRIGUEZ, B. (1992). *Pautas para la evaluación de la eficacia de los centros*. Madrid, JUCAR.

RODRIGUEZ, X. (1996). *El conflicto. Naturaleza y función en el desarrollo organizativo de los centros escolares*. En DOMINGUEZ, G. y MESANZA, J. (Coord.) (1996). **Manual de organización de instituciones educativas**. Madrid, Escuela Española, 234-262.

RYDER, J. (1994). *L'euro-management*. En **Education & Management**, 13, 52-54

SABIRON, F. (1990) *Evaluación de centros docentes*. Zaragoza, Central de Ediciones.

SABIRON, F. (1993). *El conflicto en las relaciones escolares*. En Lorenzo, M y Saenz, O. (coordinadores) **Organizacion Escolar, una perspectiva ecológica**. Alcoy, Marfil, 259-282.

SALVADOR, F. (1993). *Los órganos unipersonales de gobierno y su dinámica*. En Lorenzo, M y Saenz, O. (coordinadores) **Organizacion Escolar, una perspectiva ecológica**. Alcoy, Marfil, 213-238.

SAMMONS, P. (1994). *Findings from school effectiveness research: some implications for improving the quality of schools* . En RIBBINS, P. y BURRIDGE, E. **Improving education. Promoting quality in schools**. Londres. Cassell, 32-51

SAN FABIAN, J.L (1991). *Estructura y organización del trabajo en los centros docentes*. Madrid, MEC.

SAN FABIAN, J.L (1992). *Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales*. En **Cultura Escolar y desarrollo organizativo**. GID, Sevilla, 79-119.

SAN FABIAN, J.L. (1996). *La toma de decisiones en las organizaciones educativas: eficacia o dominación*. En DOMINGUEZ, G. y MESANZA, J. (Coord.) (1996) **Manual de organización de instituciones educativas**. Madrid, Escuela Española. 203-231.

SANCHEZ DE HORCAJO, J.J..(1991). *Escuela, sistema y sociedad*. Madrid, Libertarias-Universidad.

SANCHO, M. (1.987). *Veinte años de formación directiva. Apuntes de educación*. Enero-Marzo,14-17.

SANTOS GUERRA, M.A. (1990a). *Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la innovación escolar*. En **Educación y Sociedad**, (7), Madrid, FUHEM.

SANTOS GUERRA, M.A. (1990b). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación de centros*. Madrid, AKAL.

SANTOS GUERRA, M.A. (1992) *Cultura y poder en la organización escolar*. En **Cultura Escolar y desarrollo organizativo**. GID, Sevilla, 159-191.

SANTOS GUERRA, M.A. (1994). *Entre bastidores, el lado oculto de la Organización Escolar*. Málaga, Aljibe.

SELLIER, MICHÉLE (1992). *L'Europe et ses chefs d'établissement*. En **Education et Management**, 15, 58-63.

SHAPIRO y KAUFMANN. (1989). *La tercera revolución americana*. Madrid, Alianza Universidad.

SHARP, R. (1988). *Conocimiento, ideología y política educativa*. Madrid, Akal-Universitaria.

SIMKINS, T. (1994). *Efficiency, effectiveness and the local management of schools*. En **Education Policy**, 9 (1), 15-33.

SISCO, R. (1993) *What to teach team leaders*. **Training**, 30 (2), 62-67.

SMITH y PETERSON. (1990). *Liderazgo, organizaciones y cultura. Un modelo de dirección de sucesos*. París. Pirámide.

SMYLIE, MARK A. y BROWNLEE-CONYERS, J. (1992) *Teacher leaders and their principals: Exploring the development of new working relationships*. En **Educational Administration Quarterly**, 28 (2), 150-84.

SOBRADO, L. y FILGUEIRA L. (1996). *Diagnóstico psicopedagógico de la satisfacción profesional de los Directores de los centros docentes*. En **Dirección participativa y evaluación de centros**. Bilbao, ICE Universidad de Deusto, 621-630.

SOUTHWORTH, G. (1993). *School leadership and school development: reflections from research*. En **School Organisation**, 13 (1), 73-87.

STAESSENS, K. (1993). *Identification and description of professional culture in innovating schools*. En **Qualitative Studies In Education**, 6 (2), 111-128.

TAYLOR, BARBARA O.. (1986) *How and why successful elementary principals address strategic issues*. Artículo presentado a the Annual Meeting of the American Educational Research Association (67th, San Francisco, Abril 16-20).

TEIXIDÓ, J. (1996). *Percepción de los Directores en su relación con los representantes de la Administración educativa. Resultados de una investigación*. En **Dirección participativa y evaluación de centros**. Bilbao, ICE Universidad de Deusto, 895-907..

THIESSEN, D. (1993) *¿Problem solvers or provocateurs? How elementary school principals respond to tensions in school-based development*. En **Qualitative Studies in Education**, 6 (3), 211-225.

TIERNEY, WILLIAM G.(1989). *Symbolism and presidential perceptions of leadership*. En **Review of Higher Education**, 12 (2), 153-66.

TOMAS,T. (1992). *El oficio de dirigir en el sistema educativo francés*. En ALVAREZ, M. **La dirección escolar: formación y puesta al día**. Madrid, Escuela Española, 305-321.

TYLER, W. (1991). *Organización escolar*. Madrid, Morata.

UNESCO. (1990). *Sobre el futuro de la educación. hacia el año 2000*. Madrid, Narcea.

URIARTE, P. y OJEDA, A. (1993). *Gestión a medida de las comunidades educativas*. Madrid, Bruño.

VILLA, A. y GAIRIN, J. (1996). *Funcionamiento de los equipos directivos. Análisis y reflexión a partir de una investigación empírica*. En **Dirección participativa y evaluación de centros**. Bilbao, ICE Universidad de Deusto, 489-556.

WEINDLING, DICK. (1991) *The changing role of headteachers in England and Wales*. Artículo presentado a the Annual Meeting of the American Educational Research Association. (Chicago, Abril 3-7).

WEST-BURNHAM, JOHN (1992). *Managing quality in schools*. Essex, Longman.

WILLOWER, D. (1991a). *Micropolitics and the sociology of school organizations*. En **Education and Urban Society**, 23 (4), 442-54.

WILLOWER, D. (1991b). *School reform and schools as organizations*. En **Journal of School Leadership**, 1 (4), 305-15.

ZERILLI, A. (1992). *Fundamentos de organización y dirección*. Bilbao, Deusto.

ZUBIETA y SUSINOS (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid, CIDE.

