



ANÁLISIS DE LAS REDES SOCIALES MEDIANTE LA VISIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA MICROPOLÍTICA

Juan Manuel Trujillo Torres y María Pilar Cáceres Reche

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art5.pdf>

Fecha de recepción: 10 de noviembre de 2009
Fecha de dictaminación: 17 de enero de 2010
Fecha de segundo envío: 25 de enero de 2010
Fecha de aceptación: 18 de febrero de 2010



Nos encontramos en un momento en el que la gestión del conocimiento y el control organizativo, en una Sociedad global como la nuestra, pertenece y ha de pertenecer al colectivo de usuarios. Así se demuestra, por ejemplo, en los procesos organizativos de la Internet, en la que los usuarios reciben información pero también la crean, acceden al conocimiento pero lo comparten y finalmente hacen circular en red todo ello desde un cambio de actitud para cambiar y mejorar el mundo. Las redes están facilitando enormemente dichas posibilidades y se encuentran incardinadas como base en procesos de mejora de calidad de instituciones educativas entre otras. Con ello, la complejidad propia de la tecnología está desapareciendo en beneficio de los datos y el usuario final. En definitiva, permisibilidad manifiesta para la expresión del usuario confiriéndole autonomía e inteligencia en base a una "arquitectura" de la participación. Desde esta perspectiva, la organización educativa, debe promover y hacer uso adecuado de estas posibilidades y formas de actuación en aras de mejorar la propia institución y las relaciones consecuentes entre las personas que la conforman.

Se abren nuevos escenarios, nuevas formas, diferentes alternativas para la participación y la relación, nuevas estructuras para el desarrollo del comercio y el trabajo y en definitiva nuevas reglas en torno a un necesario cambio de actitud innovadora y comprometida. Y todo ello en base a un protagonismo ejemplar del usuario que se convierte en actor activo, participativo y colaborativo y sin el cual las organizaciones tienen poco sentido de funcionamiento. Ahora la web y consecuentemente el resto de organizaciones entre las que se encuentran las educativas, afirman Pisani y Piotet (2009), pertenecen a los que la utilizan...en ambos sentidos: para recibir y para crear, para acceder a la información y compartirla, para hacerla circular. Los usuarios le dan forma y la utilizan a su vez para cambiar el mundo. Este cambio de práctica (no de herramienta) está en el centro de la evolución actual, que es la que tenemos que comprender hoy.

Estos mismos autores hablan de "alquimia de las multitudes" al referirse a la inteligencia colectiva y afirman: el fenómeno, apasionante, estimulante y prometedor, es capaz de lo mejor pero también de lo peor, algo que no debe olvidarse y contra lo que siempre hay que luchar...la alquimia de las multitudes es la participación de los webactores. Esta participación está en el núcleo de nuestra visión de lo que está en juego hoy, tanto en la web como en las relaciones entre ésta y el mundo real, tanto en la dimensión digital de nuestras vidas como en su dimensión física.

Hablamos de protagonismo del usuario y competencia comprometida para el trabajo colaborativo, cooperativo y creativo que desde la propia constitución nodal, a modo de fuerza centrífuga, ha de ejercer. La educación, el mundo educativo ha de aprovechar sin lugar a dudas dichas dinámicas de participación en torno a un cambio de actitud efectivo que pretende construir conocimiento sin más. Conocer, aprehender y significar para los procesos de E-A las utilidades de dinámicas de acción colaborativas es clave en este futuro presente.

Y es que advertimos precisamente consecuencias de un cambio de actitud en la forma y estructuración del trabajo que aprovecha en todo momento las ventajas que ofrece la Red y las redes profesionales y no olvida las restricciones que siempre han de estar presentes para mejorar en esa dirección desde la reflexión compartida y valoración de posibilidades. Pero ¿las dinámicas organizativas de nuestros centros educativos son éstas? ¿la realidad es bien diferente a nuestro desarrollo y propuestos teóricos?.

Así, desde esta perspectiva, nos adentramos en el estudio y conocimiento del interior de la organización educativa (estudio de caso) en base a la indagación etnográfica, dentro de un marco y paradigma ecológico y considerando el análisis desde la visión micropolítica. Entre los objetivos de la investigación

se encuentran: descubrir las relaciones y dinámicas establecidas entre la Comunidad y el Centro educativo, valorar deficiencias y aspectos positivos para la consideración de propuestas de mejora, definir aspectos informales de la organización que pueden influir en las relaciones de cooperación y mejorar las dinámicas relacionales para la construcción de una verdadera Comunidad Educativa.

Un marco teórico que toma como referente las características del paradigma ecológico considerando la importancia de las relaciones formales e informales, el carácter determinante del contexto, la importancia del mundo representacional y de las dinámicas procesuales, la relevancia de la interpretación de los indicadores del centro para su conocimiento, etc. Y una metodología etnográfica que insta a descubrir aquello que no es visible ni aparente en una primera observación y que precisa de una proyección e inmersión procesual en las dinámicas de desarrollo para advertir el porqué de cada una de las acciones dadas y con ello reflexionar y proponer para la mejora organizativa. Análisis pues detallado y lo más objetivo posible de las conductas que se ofrecen de forma natural en las instituciones sociales o configuraciones de tipo grupal, para de algún modo justificar las leyes constitutivas que las dirigen.

1. VISIÓN MICROPOLÍTICA. UN PUNTO DE INFLEXIÓN COMPRENSIVO PARA EL ENCUENTRO COMUNITARIO

Si entendemos que las personas no pueden desligarse de ningún modo de la estructura en la que están, ya que son ellas mismas las que dan sentido a esa estructura, si pensamos que las diferentes situaciones y procesos que se producen en un centro son imprevisibles, complejos y condicionados por variables como los intereses individuales y grupales o las relaciones de poder entonces nos acercamos a una perspectiva micropolítica. Se podría afirmar que este modo de entender la realidad organizativa es un sentimiento, es una vivencia que se debe sentir y que representa un modo de acercarnos a todo lo que sucede en un centro educativo (Bernal, 2004).

Es evidente que el concepto de organización ha cambiado y evolucionado a lo largo de los años adecuándose a las distintas épocas en base a las características significantes de las mismas. Así pues, se ha producido un avance desde el paradigma racional, que concibe la organización como un sistema cerrado y estructurado en todas sus formas con una planificación y proyección exhaustiva, conformándose todo intencional, razonado y dirigido a una meta concreta hasta una concepción que insta a la debilidad entre las partes constituyentes por considerarse complejas y diversas. Se produce un enorme avance social y económico donde las personas que conforman la organización se tornan como eje dinámico y vertebrador de las mismas.

Las relaciones con el entorno se sitúan en un plano principal y ofrecen enormes posibilidades de crecimiento y desarrollo si son optimizadas en su globalidad. La promoción comunitaria y su capacidad consecuente para intervenir son cuestión baladí para el desarrollo organizativo. Hemos de considerar que, como afirman Rodríguez y Dei (2001:55) en el momento actual, el grado de ambigüedad e incertidumbre, interna y externa, son tan altas, la dimensión política tan extendida, las alianzas y coaliciones tan perentorias que las organizaciones pasan a concebirse como arenas políticas o anarquías organizadas y en este caso pues, la acción se entiende que emerge del propio proceso social en el que se genera.

Así, el paradigma positivista parece no adecuarse a los nuevos tiempos y observamos una evolución inminente hacia el posicionamiento socio-crítico en el entendimiento de la complejidad inherente de las organizaciones presentes. Las organizaciones actuales, desde su complejidad, requieren un análisis de las mismas, ejecutado desde la generalidad hasta la particularidad constituida de los centros educativos.

Consecuentemente, una característica relevante y trascendente en las organizaciones actuales, es sin duda alguna, la interdependencia establecida para con el entorno próximo, instituyéndose un continuo entramado relacional fluctuante y definitorio que promoverá o limitará el desarrollo propio organizativo dependiendo del constitutivo estructural y el nivel de aplicación y compromiso del mismo. El desarrollo organizativo pues, depende del cambio establecido en la propia organización y en los individuos que la integran y conforman y las relaciones comunitarias de constructo. "Si hacemos una prospección nada heterodoxa acerca de cuales serán los factores dominantes en las organizaciones de las próximas décadas, podríamos resumirlas en las tres siguientes: competitividad, incertidumbre y complejidad, generadas y estimuladas tales características por el desarrollo progresivo de la innovación tecnológica, por la creación constante de nuevos valores sociales, que incidirán de forma directa en las pautas de comportamiento de los consumidores" (Rodríguez y Dei, 2001:58). Por ello, el espacio comunitario colaborativo y transformacional se torna clave en la búsqueda del equilibrio ante los obstáculos y problemáticas propias de las organizaciones.

Así, la organización escolar aparece concebida y caracterizada por las señales determinantes de todas las organizaciones actuales. En este sentido afirma Escudero (1990) que la aportación más importante de la realidad organizacional de la escuela es, sin duda, el de la cultura. Y, dentro de ella, la indagación sobre las metáforas, que son auténticas teorías prácticas plásticamente condensadas sobre la escuela y las tipologías de culturas que se han podido diagnosticar en estas instituciones, posibilitando de ese modo, construir una necesaria cultura de colaboración. Consecuentemente, entre las diferentes metáforas presentes se habla de la escuela como cubo de basura, sistema débilmente articulado, anarquía organizada, etc. Y en cuanto al análisis de la cultura escolar Hargreaves (1995) habla de: individualismo, culturas cooperativas, colegialidad artificial, balcanización y mosaico móvil.

También, desde el enfoque manifiesto del paradigma crítico encontramos que la perspectiva más atrayente es la de la corriente micropolítica que como señala Hoyle (1986) comprende las estrategias mediante las que, en contextos organizativos, los individuos y los grupos hacen valer sus recursos de poder e influencia en favor de sus intereses. Importante pues, parece ser, su interpretación en cuanto condicionante de las dinámicas de funcionamiento de la organización educativa.

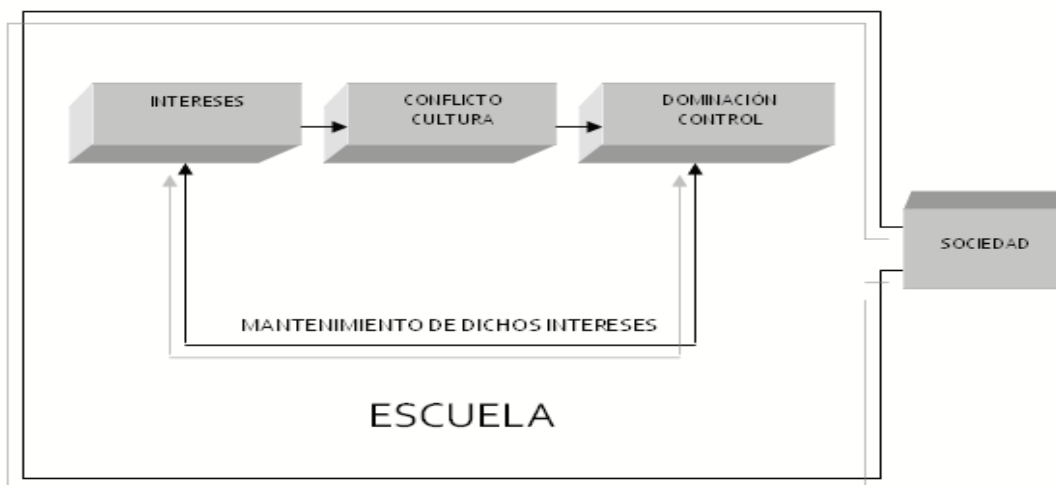
De este modo, la organización escolar, consecuentemente, y en palabras de Lorenzo Delgado (1997:40) puede quedar representada por la Figura 1.

Observamos, como en el interior de las instituciones educativas se reflejan los mismos conflictos, procesos políticos y contradicciones de la sociedad global y a la micropolítica le interesa, de manera especial, cómo ocurre ese reflejo dentro de la institución misma. En este sentido, las personas, grupos o coaliciones actúan para defender sus intereses, los cuales, con frecuencia, entran en colisión con los de otros grupos, dando lugar al conflicto, en el que cada uno pone en juego sus armas, es decir, sus recursos de poder e influencia. Todo ello con vistas a mantener el dominio o a conseguirlo en el caso de que sea otro el grupo dominante, o, lo que es lo mismo, a imponer/ seguir imponiendo sus intereses con lo que el circuito se cierra a manera de feed-back.

De este modo, evidenciamos cómo los centros escolares son fuente de conflicto continuado de mayor o menor valoración cuantitativa pero permanente en cuanto a la proyección de los componentes del grupo en el juego político y pretendiendo satisfacer en primer lugar sus necesidades e intereses y valorando todo cuanto fructifique y avance en este sentido. No podemos negar que las personas y dentro de su condición humana "pretenden" en todo momento. No podemos obviar la idea de que las personas

actúan con interés en todo aquello cuanto realizan. Y es que no es difícil adivinar que las actuaciones suelen producirse por el logro interesado, a cambio de, proyectando en la organización particular el reflejo macro de la sociedad actual. Es importante reiterar la idea de que la institución se conforma informal dentro de la regulación organizativa. Los comportamientos, al margen de la teoría organizativa y formalista, se adecuan al contexto, a la cultura particular, y pocas veces es desprendida, desinteresada o generosa en su devenir. Negar que operamos y actuamos con marcados intereses de diferente clasificación sería utópico, irreal y cuando menos acentuadamente ilusorio. Así, las relaciones y dinámicas de funcionamiento bidireccional para con la comunidad se tornan imprescindibles y por ello considerables de mejora para promocionar verdaderos proyectos de participación y establecimiento relacional transformador comunitario. Hacer partícipe a la comunidad en los proyectos de centro y al mismo tiempo al centro educativo para con la comunidad puede ser el principio de una inagotable cantera de recursos en aras de la mejora de la calidad

FIGURA 1. REPRESENTACIÓN DINÁMICA DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR



2. PARADIGMA ECOLÓGICO. UN PRINCIPIO DE RECONOCIMIENTO, INTEGRACIÓN Y APERTURA PARA EL DESARROLLO ORGANIZATIVO DE LA COMUNIDAD

Por ello, es tan difícil elaborar una teoría desde esta perspectiva. La teoría hay que construirla en cada momento y desde la realidad, siendo esta realidad la que va orientando y dando las pautas de análisis para la construcción de la teoría, que va a ser siempre dinámica y en proceso de continuo cambio. De ahí que en muchas ocasiones estamos haciendo análisis desde un punto de vista micropolítico de forma intuitiva, no intencionada, y, asimismo, podemos llegar a concretar distintas teorías que se van construyendo desde una realidad y en un contexto determinado. (Bernal, 2004.)

Venimos cuestionando si las organizaciones escolares son fiel reflejo de las estructuras formalistas que la definen y parece que los centros educativos son bien diferentes a cualquier otra organización y no pueden comprenderse sólo interpretando su estructura formal, quedando especificados por una serie de características y peculiaridades únicas, por lo que deben ser tratados, comprendidos, percibidos e interpretados desde esta conceptualización. Así "la escuela, en sí, es otra cosa. La naturaleza de sus objetivos, la complejidad de sus procesos, el cúmulo de intereses y valores vinculados a su funcionamiento, el carácter social del sistema en que se enclavan los Centros escolares, hace que no se

puedan aplicar a ella muchos de los planteamientos que formulan las teorías organizativas.” (Santos, M. A. 1989:5).

El paradigma ecológico puede y ha de ser una respuesta de análisis interpretativa eficaz que considere dichas diferencias y características particulares. En esta línea, Santos, M. A.(1989) analiza dicho paradigma remitiéndose a diversos autores estudiosos del tema entre los que destacan Doyle (1977, 1979), Brofenbrenner (1976, 1977), Pérez Gómez (1985), Tikunoff (1979), ..., concluyendo que:

- El paradigma ecológico resalta por igual todos los elementos del ecosistema. Las distintas partes que integran la dinámica escolar (tanto personales como materiales) forman un todo. Esos elementos están interrelacionados y adquieren sentido en sus conexiones con los otros.
- El contexto adquiere una fuerza determinante. Lo que sucede en el Centro cobra sentido y significado a la luz de unos códigos que se arraigan en su propia sintaxis, en su semántica y en su pragmática.
- Se enfatiza el carácter de las relaciones e intercambios de naturaleza psicosocial. No sólo son objeto de análisis las tareas, los comportamientos y los resultados de las acciones, sino el conjunto de relaciones formales e informales que componen un complejo entramado de redes comunicativas. Relaciones (superficiales y centrales, verbales y gestuales, fácticas y omisivas...) que tienen ejes bipolares (padres/ profesores, profesores/directivos, alumnos/profesores, inspectores/directivos...) y multipolares (profesores/padres/alumnos, directivos/padres/profesores, profesores/alumnos/directivos).
- Subraya la importancia del mundo representacional frente al operacional. El factor clave dentro de una comunidad social es la interpretación representativa de los hechos. Las cosas, los fenómenos, las relaciones, etc. tienen significados, representan algo. En el centro escolar suceden cosas que son representaciones de ideas, valores, teorías, etc. Cada centro tiene sus códigos de interpretación aferrados al contexto y a los códigos internos. Un mismo comportamiento que es conceptualizado como un acto de indisciplina en un Centro, en otro es considerado un acto de simpatía, etc.
- Atiende a los procesos que se desarrollan en el seno de la comunidad. No importan tanto los hechos aislados, inconexos, sino la dinámica procesual que se establece entre las personas y los fines, entre los medios utilizados y las metas perseguidas, entre unas personas y otras en relación con los núcleos de poder, etc.
- El ser del centro importa más que el deber ser. El paradigma ecológico no pretende normativizar la realidad, sino explicarla, entenderla, comprenderla, reconstruirla. La reconstrucción de la realidad del centro escolar depende de la comprensión de los procesos internos y de las leyes que los rigen e impulsan.
- El estudio de los papeles que desempeñan los profesores, los alumnos y los padres, genera una especial perspectiva de interpretación de la realidad. Esos papeles se arraigan en la diacronía y en la sincronía del Centro y ofrecen claves para la comprensión de lo que sucede en el Centro. En el Centro las personas actúan no sólo desde el dinamismo proveniente de su configuración psicológica, sino que responden a los patrones de los papeles que desempeñan. El Director mantendrá su imagen de “responsable escolar” independientemente de que, como persona, tenga otros deseos, otras intenciones y otras ideas. Un profesor operará en el aula desde la

dimensión social de su condición docente. En definitiva, los papeles explican una buena parte de la forma de actuar de los componentes de la comunidad escolar.

- Existen unas reglas del juego, unas normas que se negocian o se imponen en la estructura formal e informal. Esas reglas de juego son asumidas (no siempre interiorizadas) por los miembros del grupo y se convierten en objeto de diversas transacciones e intercambios entre unos miembros y otros de la organización: entre autoridades y profesores, entre profesores y alumnos, entre unos alumnos y otros, ...
- Las reglas del juego se negocian, a veces, de forma explícita pero, también de manera tácita. El centro tiene sus normas, sus exigencias y quien ingresa en él acepta "teóricamente" esas reglas de juego. Cuando se dan situaciones de conflicto, la organización se defiende acogiéndose a sus normas, desempolvando los escritos o haciendo uso de la consuetudo escolar.
- En el centro se crean indicadores de situación. Los cambios e intercambios son convencionales. Los miembros conocen los indicadores a través de su propia experiencia, de la imitación de ejemplos, de las expectativas que otros miembros tienen sobre ellos. No conocer esos indicadores, no aceptarlos y, sobre todo, combatirlos, genera situaciones de conflicto en las que casi siempre sale "victoriosa" la institución. En el conflicto individuo/ institución tiene más fuerza esta última porque es ella quien crea y mantiene los indicadores oficiales. Los alumnos pueden crear y mantener otro tipo de reglas, pero no son tan fuertes que amenacen a las de carácter oficial.
- Existen unas conexiones con el medio exterior que condicionan la dinámica que se produce en el centro. Esas conexiones se producen entre las familias y el Centro, entre la Administración y la Dirección, entre unos Centros y otros, etc. Esas conexiones pueden ser de colaboración o de conflicto. En la medida que tengan más fuerza podrán modificar/ alterar la dinámica del centro. Y, en cualquier caso, es preciso tenerlas en cuenta para comprender lo que sucede en el acontecer del ecosistema.
- La exploración del Centro, en consecuencia, descansa sobre estos presupuestos naturalistas rechazando la investigación de laboratorio, ya que en ésta no puede ser contemplada la realidad compleja, irrepetible e imprevisible de una organización social.

Así pues, al observar la institución escolar desde estos presupuestos, valoramos que la base para la mejora de la calidad es la coherencia y el intercambio creativo de todos sus elementos componentes. La colaboración e interrelación son fundamentales y componentes básicos y Medina (1997) subraya que ésta demanda un marco y un estilo de toma de decisiones más participativo, más dialogante, más abierto a la mejora continua de la acción educativa... La colaboración para tomar decisiones coherentes ha de apoyarse en el estudio meticuloso, en la objetivación de las actuaciones y en la identificación de criterios valiosos, que permitan adoptar aquellos acuerdos que incidan en la mayor calidad y mejora de la institución en su conjunto... La transformación del centro educativo está estrechamente ligada al proceso general de toma de decisiones y al nivel de implicación que con tal modelo de cambio asuman los participantes.

Podemos observar que las relaciones son pieza clave en el éxito y desarrollo organizativo y fundamento y principio de fomento en toda institución. Si definir un fin ético es el primer trabajo necesario, las relaciones son el segundo porque no se puede llegar a ningún sitio sin ellas. En el pasado, si se le

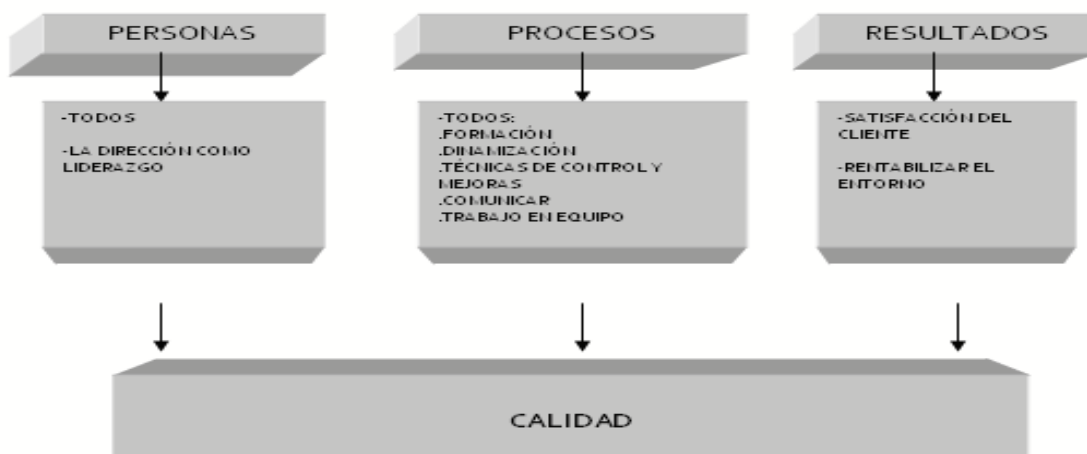
preguntaba a alguien de una empresa exitosa cuál era su secreto, la respuesta era: son las personas. Pero eso es sólo parcialmente cierto: en realidad son las relaciones el factor decisivo, como afirma Fullan, (2002:65).

Consecuentemente, las organizaciones se deben entender de manera conjunta con las personas que las constituyen. No debemos de caer en el equívoco de diferenciar estos componentes puesto que ambas son interdependientes, inseparables y significantes por la acción y el enlace recíproco de actuación. No podríamos comprender las unas sin las otras. Las culturas vigorosas crean un significado para las personas y a través de sus rituales les enseñan cómo deben conducirse, no sólo en los corredores del poder, sino también en el mundo en general. Las personas actúan en las organizaciones que son reflejo y definición de la realidad social y dan sentido decisional a cuanto acontece.

El establecimiento de una cultura conlleva la actuación de un número de personas y el resultante dinámico de ese desempeño constitutivo definido como clima organizacional es quien la confirma y consolida. El clima es relevante en cuanto que nos otorga conocimiento sobre la propia vida y el devenir de la ordenación escolar, es definitorio para la clasificación en una u otra tipología cultural y el conocimiento de la red cultural de los centros educativos en general y su clima de desarrollo en particular, ofrece enormes posibilidades de impulso y perfeccionamiento siempre en torno a la reflexión educativa y el análisis de cuanto nos rodea.

De este modo, el valor compartido en toda organización que pretende el logro de calidad se fundamenta en un liderazgo eficaz y eficiente, decididamente transformacional y que considere a cada uno de los elementos personales constituyentes fundamentales para el desarrollo y la mejora. Gráficamente, Lorenzo, M. (1997:37) clarifica la cultura que pretende gestionar en base a la calidad:

FIGURA 2. CULTURA QUE PRETENDE GESTIONAR EN BASE A LA CALIDAD



Por tanto, las dinámicas de nuestros centros deben tender a un desarrollo organizativo eficaz que cree en el interior de la organización un clima propicio para el cambio de comportamientos entre individuos y grupos y mejore la calidad de la toma decisional y comunicativa de la organización. Guiot, J. M. (1985:188-189), menciona alguna de las características del clima organizativo que el DO tiende a promover y que lógicamente debemos considerar:

- Una atmósfera de confianza que impregna las relaciones entre los miembros, cualquiera que sea la posición que ocupen; esto supone que los miembros confíen en la veracidad de lo que los demás dicen y hacen.
- Una gestión de las actividades organizativas en función de objetivos y de planes elaborados y revisados siguiendo un proceso iterativo (recolección de datos, diagnóstico, toma de decisiones, aplicación de las decisiones, feedback y valoración de resultados). Todo esto requiere la existencia de mecanismos de valoración continua del funcionamiento organizativo (feedback) y de creación de innovaciones (diagnóstico y actitud favorable para poner en tela de juicio las prácticas en vigor).
- Una toma de decisiones basadas en informaciones críticas que puedan obtenerse sin que las consideraciones de orden jerárquico inhiban el proceso (que se admita la importancia del poder informativo y de competencia).
- Que se afronten los conflictos como problemas que han de resolverse (en lugar de negarlos u ocultar su existencia, o tratarlos de acuerdo con una orientación distributiva).
- La existencia de un alto grado de colaboración entre las distintas unidades de la organización y la comprensión y aceptación por parte de los miembros de los objetivos claramente definidos. Que se estimule el trabajo en equipo para permitir así que todos participen activamente.

3. LA INVESTIGACIÓN. APORTACIONES PARA LA COMPRESIÓN DE LA INTERVENCIÓN MICROPOLÍTICA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

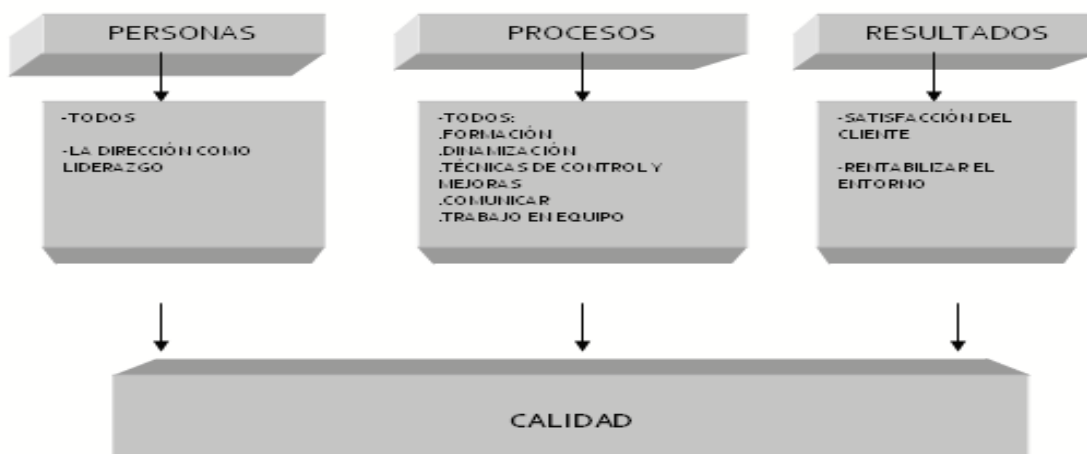
El centro elegido para el desarrollo de nuestro estudio responde tanto a las peculiaridades que presenta, así como a las posibilidades de acceso en base a las buenas relaciones mantenidas con maestros y orientadores de la zona a través de su colaboración en diferentes proyectos de investigación sobre esta temática con una trayectoria de gran participación e interés. Este se ubica en una zona rural de la zona norte de Granada, se trata del único CEIP (Centro de Educación Infantil y Primaria) desde 1996 con que cuenta la localidad, acogiendo a trescientos cincuenta y cinco alumnos/ as de todas las edades comprendidas entre los tres y los doce años, dando así cobertura a la total demanda educativa. Recibe en sus aulas a todos los niños/ as de la localidad, muchos de ellos con su lugar de residencia en el otro extremo del pueblo, en uno de los barrios más poblados y desfavorecidos de la localidad, obligándoles a utilizar el comedor escolar y hacer más de cuatro kilómetros diarios en desplazamientos. El centro cuenta con alrededor de treinta alumnos/as con necesidades educativas especiales. Son alumnos/ as diagnosticados por el Equipo de Orientación, en los que se refleja un bajo nivel de competencia curricular y/ o problemas conductuales. El CEIP pretende ser un agente dinamizador a través del cual se canalicen un importante número de actividades destinadas a eliminar las desigualdades que la naturaleza, la situación geográfica, la social y económica han establecido.

Con ello, el proceso de recogida de datos de nuestra investigación está basado principalmente en la observación participante en cada uno de los espacios de este Centro Educativo (el investigador principal realiza labores docentes en este centro, motivando la elección y estudio del mismo), la realización de entrevistas y posteriores transcripciones a personas de relevancia en la dinámica organizativa con posturas y posicionamientos diferenciados, la realización y participación en grupo de trabajo constituido paralelamente desde la convocatoria del Centro de Profesores de la localidad con grupos de discusión y

elaboración de material micropolítico, realización de cuestionarios para su complementación por parte de todo el Claustro de profesores, el registro anecdótico y diario del investigador con especial dedicación y análisis socio-crítico hacia el Equipo Directivo, el análisis de Actas de Consejo Escolar y Claustro y toda aquella información de interés que pudiese surgir y ser relevante.

Nuestro acceso al escenario ha sido de una normalidad extrema, aunque a medida que el colectivo de profesorado tenía conocimiento de nuestra tarea investigadora, asunto que nunca hemos ocultado y por el contrario hemos difundido, surgían ciertos recelos, desconfianzas y prejuicios que en cierto modo pretendían enmascarar el funcionamiento y dinámica real de lo sucedido. El contraste de información y datos nos revelará y anunciará la verdadera estructura y disposición constituida y cómo coexiste de manera paralela un funcionamiento subrepticio al formalmente constituido y conformado. El influjo sobre la observación participante, eje principal de la investigación, de las demás formas de exploración actúa de manera recíproca, produciéndose retroalimentaciones continuas entre los componentes. También la inclusión continua y permanente en la dinámica interna del Centro sitúa al investigador, desde un primer momento, en una situación privilegiada para obtener informes y explicaciones que difícilmente se conseguirían desde un posicionamiento externo. De este modo hemos observado y advertido la actividad del Centro durante un espacio de tiempo de veinte meses aunque la investigación propiamente dicha y su constatación sólo reflejan el período de un año.

FIGURA 3. PROCESO DE INVESTIGACIÓN



3.1. Triangulación metodológica

En cuanto a las relaciones establecidas con la Comunidad (AMPA) surgen discrepancias y tensiones en numerosas y variadas charlas y coloquios durante la investigación, considerando cierta intromisión en las tareas propias del profesorado y considerando excesiva la concesión estructural y de poder concedido a dichas organizaciones (*"pues veo eso, una vez más que la apertura a la Comunidad es muy interesante, la relación con los padres no digo nada o no digo más, también muy interesante pero hombre... yo creo que siempre en su justa medida y en su justo, siempre en su justa medida y en su justo, siempre a su justo precio, por así decirlo. Porque se sacrifica mucho por esa relación. Los padres y madres median, a mi juicio, demasiado en las, todas las decisiones y todas las actividades que se hacen en ese Centro y la Asociación de Madres y Padres vamos de Centro, totalmente maneja al máximo, como ya lo he reiterado otra vez, todo el control, toda la situación que hay ahí, que hay, y entonces pues creo yo, que por lo menos que había, creo yo que es una dinámica y una filosofía que se ha implantado de años ha y salvo*

que cambie la normativa vigente va a seguir así, porque es que ya es una línea de trabajo que se ha funcionado que se ha imperado ahí, y entonces es muy difícil, por supuesto, de deslindar. Con eso no quiero decir que los padres y madres no opinen en las relaciones del Centro, pero con eso sí quiero decir que opinen, pero en su justa medida y en su justo espacio que incluso hasta tienden a invadir el propio espacio físico" E/JL). La determinación de poder que presentan los padres/madres y cómo es considerada y decisiva la opinión de los mismos antes incluso que la del profesorado implicado es igualmente reseñada. Siempre existe el condicionante de aceptación de padres y madres para cualquier acto que vaya a realizarse por parte del profesorado. El poder decisorio y limitador de los padres y madres es cuanto menos de evidencia palpable y punto de desencuentro con la gran mayoría de profesorado que reniega de las relaciones establecidas y la intromisión profesional de los mismos ("*Se da lectura a la orden de 13 de mayo de 1999 y se acuerda comunicarla a la APA que el Claustro va a proponer modificar el modelo de jornada actual. Antes de hacer la propuesta en el Consejo se les pedirá a los padres y madres de alumnos/ as que se reúnan en asamblea y decidan qué modelo quieren que se someta a votación para poder iniciar el procedimiento del cambio de jornada. Una vez que el Claustro conozca la decisión de los padres se volverá a reunir para estudiar la propuesta acordada y según con el porcentaje de apoyos con que cuente se decidirá si se continúa adelante o se desestima" C, 06, 20/02/08. "En vista de los resultados obtenidos en la encuesta y en el sondeo realizado por algunos padres en la comunidad educativa, se acuerda no proponer en el Consejo Escolar el cambio del modelo de jornada actual y esperar otro año a ver si cambia la tendencia de los padres o se modifica la legislación existente" C, 08, 12/03/08).* La búsqueda del equilibrio en la toma decisorio y la distribución equitativa parecen ser cuestiones comprometedoras y fuentes de conflicto entre centro educativo y comunidad.

Se constata cierta tensión dialéctica entre Comunidad Educativa y Claustro de Profesores. Éstos afirman la presión continuamente ejercida desde el exterior y el condicionamiento que para sus actuaciones conlleva. No observan, en la mayoría de las ocasiones, colaboración manifiesta y sí tensiones, presión y limitaciones de actuación. La cultura de la imagen es considerada en el funcionamiento del Centro como algo prioritario y necesario para la supervivencia en la vida del Centro ("*Colocación de los días de libre disposición en el calendario escolar. Se disponen de tal modo que no se ocupe una semana de vacaciones entera por el qué dirán. De igual modo se pretende el control exhaustivo en las salidas del Centro, no pudiéndose realizar hasta el toque del timbre, todo ello igualmente dispuesto, para ejercer condicionamiento en la opinión de los padres/ madres. El nivel de condicionamiento para los miembros y habitantes en el propio pueblo es determinante para sus actuaciones. D12, 28/11/08. "Recuerdo en estos momentos una frase del director en la sala de profesores en la mañana de reunión de los especialistas respecto de todo el claustro para aclarar la situación. "Debemos hacer nuestra labor y además aparentar hacerla correctamente". La influencia de los padres y el condicionamiento en la actuación de los profesores es evidente. Se debe dar una imagen ante los padres, porque ellos tienen el poder y si no los vamos a tener con protestas continuas en el centro" D55, 02/06/09).*

La opinión que merece la existencia de una verdadera cultura de colaboración entre todos los componentes de la organización se sitúa hacia el cuestionamiento de lo formal para asegurar que se da una cooperación y contribución "falsas" que enmascaran la situación real. Dos caras de la organización, dos partes bien diferenciadas de actuación, la real y la que se intenta reflejar que es. De nuevo aparecen críticas y descontento para las relaciones establecidas con el colectivo de padres y madres y el reflejo en las declaraciones de incredulidad ante el buen hacer de este colectivo y su verdadero deseo de colaboración. "*Colaboración en general sí, pero colaboración evidentemente condicionada. Colaboración*

condicionada ¿por qué?. Colaboración condicionada, ¡una vez más volvemos al mismo tema! Y reiterando siempre, porque esto entramos en lo que los entendidos llaman circularidad explicativa, ¿y qué es?. Simplemente la base es toda ella, los padres, ¡aparentar! ¿Qué es lo que se hace siempre a final de curso?. Siempre se hace teatro, siempre se hace verbena. ¿Por qué? Y al final se hace una verbena en la que participan los padres. ¿Y por qué se hace esa verbena? Porque la verbena tienen que participar y venir los padres para pasarse un rato a gusto y ver a sus niños. ¿Pero cuando se hace esa verbena y cuando se hacen los teatros? Se hace por la tarde ¿Por qué? ¡Porque por la mañana no se puede hacer!, que por la mañana vienen las..., están los padres que están trabajando y no pueden ver a sus niños y evidentemente esa cultura compartida yo no la percibo como realmente sana. Lo percibo como una apertura hipócrita ¿Por qué se hacen las cosas? Porque de cara a la galería hay que manifestar que aquí somos muy trabajadores. Pero si la gente analizamos... pudiéramos medir realmente su sinceridad, yo creo que su sinceridad ¡saldría en muchas negativa!, ¡negativa! ¡negativa!, saldría menos algo ¿eh? ¿por qué?, porque lo hacemos de cara a la galería y todo es simplemente, eso, enmascarar todo, enmascarar todo y hacer que se parece. Son palabras textuales del Director "hacer que parezca", "¡hacer que parezca!", y entonces la cultura compartida que hay, ese grupo que son del pueblo, compartidamente se junta y lo hacen para qué. Para que los niños del tutor tal salgan y resplandezcan. ¡Qué más!. Donde se nota más, en los panfletos, en los folletos informativos sobre la última semana del teatro tanto en Navidad como en los últimos días de curso. ¿Dónde se pone clarísimamente? Obra de teatro fulana, niños que participan, tal. Tutor que prepara, tal, y muy clara en negrita y cursiva y subrayado, ¿eh?, negrita, y cursiva y subrayado. ¿Y quién sale ahí?: Nada mas que ellos que preparan, ahora los que montan el escenario, los que se suben a los árboles para atar las cuerdas (Risas) del escenario y todo eso, que son los especialistas, concretamente los de Educación Física han sido el último año, los de Música también habrán cooperado en otros aspectos, ¡esos no figuran en nada!, las miniolimpiadas que se hacen con pruebas deportivas prácticamente, prácticamente, tienen una incidencia y una repercusión nula. Nadie le hace un folleto, un panfleto, nadie le hace ninguna propaganda. ¿Y por qué hacen realmente los especialistas esas olimpiadas? Si son sinceros, por lo mismo, porque se sienten un poco guiados ¿eh?, por no romper esa, ese tono de identidad, falsa identidad que tiene el Centro porque con eso ocasionan posibles choques, y sobre todo si los especialistas van a perdurar varios años en el Centro. Tú tienes que seguir vinculado por la tónica, pero realmente ¡porque la Comunidad se lo merezca!, pues yo creo que no se lo merece. La Comunidad no se lo merece una vez más, no se lo merece nada. Porque la Comunidad luego haga una fiesta, al final, y te invite a una cerveza o dos, o te invite a un helado, ¡eso es relevante!, porque la Asociación de Madres y Padres ¡ya ves!, cuando luego no paran de buscar problemas donde no los hay. Así que a mi juicio es... yo digo la Cultura compartida siempre acondicionada a eso, y cultura compartida pues... falsamente compartida." (JL). P3 y P2 dudan de la existencia de una real cultura colaborativa de todos los miembros del Centro y entorno próximo, haciendo P2 un llamamiento a la actuación del Equipo Directivo y reclamándole mayor disposición y trabajo en este sentido. "No, puntualmente... puede que algún grupo de gente sí, sí realmente trabaje por y para el bien de el Colegio, así, como... vamos, para los niños. Pero luego, hay otra gente que se... que no, que su problema es las clases, ¡que eso yo también lo entiendo!, sus clases y no quiere saber más nada de historias, son capaces de colaborar hasta cierto punto, si tú le organizas muy bien la historia y se lo dejas todo muy claro, o puede que a lo mejor sean capaces de colaborar con nosotros, porque nosotros somos un grupo que involucramos mucho a la gente, ¡pero así como quien no quiere la cosa!, pero tienes que dar a la gente las cosas muy masticadas y muchas veces, incluso así, te cuesta trabajo, o sea, que en general, ¡todos a una no vamos!, como en Fuenteovejuna, ni mucho menos... Regulín, regulán, en cosas puntuales puede

que sí pero ¡en fin!... con sus más y sus menos" (P3). "Entre algunos sí, entre todos en general no. Hay algunos que... pues sí, pues les gusta colaborar pero... así a nivel general, ya te digo, pienso que el Equipo Directivo debía de tomar muchas más iniciativas para que todos fuéramos detrás" (P2).

También, el Director del Centro en su desarrollo a nuestra pregunta sobre la existencia de una verdadera cultura de colaboración entre todos los miembros componentes deja entrever, una vez más, retazos que confluyen en la idea de la presencia de conflicto, que por otro lado no quiere reflejar como importante y relevante. *" Yo creo que en general, sí. La gente suele colaborar y suele echar una mano. Puede que, como siempre, algún caso puntual pues... bien porque no coincida en su opinión, o en los métodos o en el funcionamiento, pues se deje un poco llevar. Pero en general la mayoría de la gente sí. Lo que ocurre es que siempre volvemos al caso de los... de la gente que quiere aparentar que trabaja más que nadie, o es más cumplidor que nadie, y esto pues a veces perjudica y hace sentir... los agravios comparativos suelen ser... suelen herir a alguna gente" (D). A2 opina y califica lo referente a las relaciones establecidas entre los miembros de la AMPA y el Centro en general como positivas con posibles mejoras en algunos ámbitos: "Pues yo la calificaría bien, bien pero... eso pues que, ... Con posibles mejoras, claro que sí, porque... porque se puede mejorar, todo se puede mejorar, entonces pues, hay veces que...que no se llega a un acuerdo total, que se hacen cosas que no estamos, pero que...que yo creo que buenas, que son buenas, que se pueden calificar de buenas, creo yo". P3 continúa en esta línea, matizando que se han producido cambios en los últimos años que han beneficiado esta apertura a la Comunidad, todo ello sin generalizar y matizando esta opinión únicamente para su ciclo: " Pues mira... yo en general tampoco... puedo hablar demasiado, pero concretamente de mi ciclo se han volcado mucho y además esta gente siempre está dispuesta a trabajar, a colaborar, y de hecho cada vez que se les llama para hacer talleres de madres, para... no sé, montar los tinglados ahora por ejemplo de lo de final de curso, las madres hacen un teatro, digo las madres porque son siempre las que colaboran más, pero esta gente está siempre dispuesta y abierta y yo creo que cada vez van entrando más en el Colegio, que... para mí es lo importante".*

Respecto a si las decisiones de centro piensa que son debatidas, propuestas, analizadas por toda la comunidad educativa y si hay participación plena en todas las decisiones de relevancia obtenemos interpretaciones variadas pero que hacen ver y valorar que debería de haber más debate y que a veces la gente no es consultada lo suficiente ni la participación ha sido la deseable y que en ciertos momentos se han dado las cosas por hechas sin la participación plena de los componentes institucionales *"No, no hay participación plena. Hay decisiones que se plantean al claustro una vez llevadas a cabo. Existe parcialidad a la hora de participar y hacer propuestas, y sólo son comunicadas a toda la comunidad educativa las estrictamente necesarias" C10). Aunque en la mayoría de las ocasiones se determina que las decisiones han sido tomadas por la mayoría ("Absolutamente en todas. Siempre hay quien por pasividad o desinterés, polariza su actitud haciendo creer que su inactividad es culpa de los demás" C1. "Sí, todas las decisiones importantes que tiene que tomar el centro son llevadas a Claustro y a Consejo Escolar e implica a toda la comunidad educativa. Sí hay participación en todas las decisiones de relevancia" C3, "Se informa, se debate y se llevan a cabo los acuerdos adoptados por mayoría. La participación es total en los órganos del centro y media en asambleas" C19), encontramos aquellos que manifiestan concluyentemente que la participación no es plena ni el debate es abierto, que mayoritariamente los acuerdos que se toman en Claustro para hacerlos oficiales ya han sido previamente acordados y pactados por los grupos de poder y anexionados al Equipo Directivo, que la manipulación decisional es evidente, que los padres/ madres controlan en primera instancia la toma de decisiones y limitan la aportación del*

profesorado, que las decisiones tomadas finalmente en Consejo Escolar no son puestas en conocimiento de manera eficaz en el resto del profesorado, ... que en definitiva muestran su disconformidad ante su real y efectiva participación en las decisiones de importancia y trascendencia del Centro educativo. *"Como ya he indicado antes, posiblemente sean debatidas por toda la comunidad pero el centro a mi parecer no se impone todo lo que debiera o pudiera, la participación en las decisiones quizás no" C11, "Por algunos sectores de la comunidad educativa son más debatidas que por otros, o por unos integrantes de esos sectores aunque no todo lo que debieran ser debatidas. Creo que no hay una participación plena, aunque recurren cuando se necesitan votos para llevar a cabo las decisiones" C12, "No, en absoluto, los claustros se celebran para hacer oficiales los acuerdos que se han tomado por los grupos de poder y los sumisos de manera oficiosa. Nunca se llevan temas de relevancia grupal, a los claustros, sin tener la solución y los acuerdos previamente (oficiosamente) pactados por los grupos de poder y anexionados por intereses de mejora laboral" C13, "Las decisiones a veces se dan más a conocer que otras, veo mal que las decisiones tomadas en Consejo Escolar, no sean comunicadas a modo de resumen a todo el claustro, ya que los maestros que están en él, han sido elegidos por nosotros, para que luego nos informen de lo que allí se dice, sin necesidad de tener que sacárselo con sacacorchos si es que quieren decir algo" C17).*

Observamos que los posicionamientos e interpretaciones son diferenciados en la mayoría de las cuestiones de análisis y de ahí concluir la dificultad que ofrecen las decisiones comunes y mayoritarias. Lograr un acuerdo organizativo es una tarea compleja que requiere de un liderazgo distribuido y transformador. Las relaciones con la Comunidad y el establecimiento bidireccional de apoyo es una tarea ardua puesto que ambos colectivos se sienten desplazados, incomprensidos e infravalorados en muchas ocasiones. En muchas ocasiones, también los problemas son internos y por ello aún más problemática una toma decisional compartida que considere a todos los elementos personales. Como apreciamos, el conocimiento de las dinámicas internas de la organización escolar nos ofrece luces sobre su interpretación y reclama evidentes compromisos para la mejora. Muchas son las problemáticas suscitadas y pocas las soluciones posibles o viables. En la escucha y el diálogo comprometido puede estar alguna de las respuestas.

4. DISCUSIÓN, VALORACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Podemos observar, tomando como referencia las conclusiones de nuestro estudio, que aunque los cauces de participación para con la Comunidad educativa están establecidos estos no siempre se llevan a cabo de la mejor manera. Las relaciones que se conforman, en muchas ocasiones, son cuando menos, interesadas y temporales y faltas de profundidad ni producto de un verdadero ejercicio comprometido. Y es que no nos engañemos, la realidad, en muchas ocasiones, está llena de falta de cooperación, participación y comportamiento ético en el seno de la organización y es espinoso hacer comprender y promover un cambio de actitud que predisponga a trabajar en red y conformar ejercicios democráticos, distribuidos y transformacionales de liderazgo.

Por ello, advertir desde la interpretación micropolítica, las dificultades reales que se encuentran presentes en la organización educativa para así mejorar los cauces de participación e implicación de las familias para con ella, resultan más que nunca imprescindibles y es que tener presente una realidad que en sí misma se configura problemática puede ser punto de inicio para promover la mejora.

Así, convencidos de que la observación micropolítica, desde su complementariedad, es necesaria en la interpretación de las organizaciones aventuramos consecuentemente para la mejora de las relaciones y vínculos con la Comunidad Educativa las siguientes propuestas:

1. Apreciar los aspectos informales que condicionan el devenir y funcionamiento organizativos de la institución escolar para aprehender los sistemas relacionales y dinámicas de entendimiento de la misma.
2. Promover, con la ayuda de la Red, el establecimiento de Redes sociales y profesionales que vehiculen las relaciones entre todos los miembros de la Comunidad Educativa (foros, blogs, wikis, plataformas web de centro, etc.)
3. Asegurar que el diálogo sea continuo y permanente a través de estas herramientas, se opine y se construya significativamente, en la más absoluta libertad considerando el conflicto como algo positivo, natural, necesario e intrínseco a la propia estructura organizativa.
4. Implicar al colectivo de padres/madres en tareas de desarrollo efectivo en el Centro Escolar (tareas de gestión, organizativas, etc.) creando una Cultura de colaboración estable y duradera.
5. Promocionar la Red local para captar elementos personales y materiales en torno a la misma promoviendo las relaciones nacionales e internacionales a través de proyectos dinámicos en base a un ejercicio del liderazgo transformacional comunitario.
6. Facilitar la comunicación bidireccional síncrona y asíncrona entre todos los elementos que conformen la red educativa comunitaria y la producción multimodal como punto también para el encuentro entre centro y entorno.
7. Interiorizar las normas del centro y no sólo asumir compromisos para pretender una verdadera construcción comunitaria insistiendo en la posibilidad de las aportaciones de cada persona y valorando la utilidad y necesidad de las mismas.

Supuestos que significan en última instancia, de igual manera, las palabras de Mominó et al que a su vez toma como punto de partida la propuesta de Anthony P. Cohen y su magnífica obra *La construcción simbólica de la comunidad* (2007:171): desde esta perspectiva, siguiendo esta argumentación, tan importante resulta para un análisis de la actividad comunitaria la capacidad de establecer el nosotros como la de reconocer el vosotros, en tanto interlocutores para la colaboración en beneficio mutuo...tan relevante es el desarrollo de colectivos con intereses y objetivos compartidos en la escuela como su implicación y participación en las dinámicas de gestión del centro. Tan significativa resulta la estimulación de una práctica docente basada en la promoción del trabajo en equipo como la disposición del profesorado hacia la colaboración con madres y padres, profesionales, asociaciones, empresas o incluso con otros centros educativos del contexto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaide, M. (1987). *Conflicto y poder en las organizaciones*. Madrid: Ministerio de trabajo y seguridad social.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós/Mec.

- Bernal, J.L. (2004). *La micropolítica: un sentimiento*. <http://didac.unizar.es/jlbernal/micropsenti.pdf> (última consulta septiembre 2009)
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Casado, D. y Pérez Yruela, M. (1975). *Organización, conflicto y estrategias de negociación*. Madrid: Marova.
- Escudero, J.M. (1990). Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica. *Currículum*, 2, pp. 3-25.
- Fullan, M. (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (1990). El desarrollo y la gestión del cambio. *Revista de innovación e investigación educativa*, 5.
- Furnham, A. (2001). *Psicología organizacional. El comportamiento del individuo en las organizaciones*. México: Oxford.
- Gairín, J. (1992). La dirección factor clave de la calidad educativa. *Actas del i congreso internacional sobre dirección de centros docentes*. Ice. Universidad de deusto. Estudios e investigaciones.
- Gairín, J. (1994). *Organización de centros educativos: aspectos básicos*. Barcelona: Cisspraxis.
- Guiot, J. M. (1985). *Organizaciones sociales y comportamientos*. Barcelona: Editorial Herder.
- Handy, C. (1986). *El futuro del trabajo humano*. Ariel. Barcelona.
- Hargreaves, A. (1995). la modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza, *kikiriki*, 35.
- Hoyle, E. (1982). Micropolitics of educational organizations. *Educational management and administration*, 10, pp. 87-98.
- (1986). *The politics of school management*. London: Hodder and stoughton.
- Huse, E. (1980). *El comportamiento humano en la organización*. Edgar f. Huse, james I. Bowditch. México: Fondo educativo interamericano.
- Kreitner, R. y Kinicki, A. (1996). *Comportamiento en las organizaciones*. Madrid: Irwin.
- Lorenzo, M. (1986): El director, en Sáenz Barrio, O. (dtor): *organización escolar*. Madrid: Anaya.
- Lorenzo, M. (1993): la escuela como ecosistema, en lorenzo delgado, m. Y sáenz barrio, o. (dtrs): *organización escolar*. Marfil. Alcoy.
- Lorenzo, M. (1993). Metáforas sobre la dirección escolar: la aportación de las percepciones de un grupo de directivos de andalucía y país vasco. *II congreso interuniversitario de organización escolar*. Gid. Sevilla.
- Lorenzo, M. (1994). *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid: Editorial la muralla.
- Lorenzo, M. (1996). Perfil organizativo del nuevo centro educativo. En medina, a. Y gento, s. (coords): *organización pedagógica del nuevo centro educativo*. Madrid: Uned.
- Lorenzo, M. (coord.) (1997). *La organización y gestión del centro educativo: análisis de casos prácticos*. Madrid: Editorial universitas s.a.

- Medina, A. (1988). *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid: Cincel.
- Medina, A. (1997). Procesos de cambio en las instituciones educativas. Madrid (en prensa). *(rvta. Organización y gestión educativa (2), 21-39.*
- Medina, A. (1997). El liderazgo en educación. *Actas de la viii reunión de la asociación para el desarrollo y la mejora de la escuela (ademe)*. Universidad nacional de educación a distancia. Madrid.
- Mominó, J. M., Sigalés, C. y Meneses, J. (2008). *La escuela en la sociedad red. Internet en la educación primaria y secundaria*. Ariel. Barcelona.
- Morgan, G. (1990). *Imágenes de la organización*. Madrid: Ra-ma.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pfeffer, J. (1993). *El poder en las organizaciones: política e influencia en una empresa*. Madrid: Mac Graw-Hill.
- Pisani, F. y Piotet, D. (2009): *La alquimia de las multitudes. Cómo la web está cambiando el mundo*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Rodríguez A. y H. Daniel Dei (coords.) (2001). *Psicosociología de las organizaciones*. Buenos Aires: Editorial docencia.
- Santos, M.A. (1989). *Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la escuela*. Universidad de Málaga.
- Santos, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal universitaria.
- Santos, M.A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- Santos, M.A. (1997). *La luz del prisma para comprender las organizaciones escolares*. Málaga: Aljibe.
- Santos, M.A. (1997). *El crisol de la participación*. Madrid: Escuela española.
- Tyler, W. (1991). *Organización escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Weber, A. (1965). *Historia de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weinert, A.B. (1985). *Manual de psicología de la organización. La conducta humana en las organizaciones*. Barcelona: Ed. Herder.
- Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza i. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós-Mec.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro*. Madrid: Paidós-Mec.