

CULTURA Y PODER EN LA ORGANIZACION ESCOLAR

Miguel Angel Santos Guerra
Universidad de Málaga

No se puede entender la vida de una organización sin acercarse a sus estructuras y mecanismos de poder. Pero el poder no se encuentra concentrado en la cúpula de la pirámide jerárquica sino que es un fenómeno de compleja entraña, hondas y diversificadas raíces, múltiples formas de presencia visibles e invisibles (Giddens, 1984) e importantes consecuencias para los individuos.

El poder en la escuela tiene una peculiar naturaleza ya que su finalidad es, precisamente, la de liberar a quienes afecta. Parafraseando a Holderlin diremos que la escuela forma a sus alumnos/as como los océanos a los continentes, retirándose. Esa es, en último término, la raíz etimológica de la palabra autoridad. Procede del verbo latino auctor, augere, que significa ayudar a crecer. La escuela, como receptáculo de poder (Tyler, 1991) alberga posibilidades de acción educativa visibles e invisibles.

Los mecanismos del poder se instalan en la cultura de la organización y de ella reciben sentido y significados a través de las creencias, los ritos, las costumbres, los símbolos y las rutinas. Para desentrañar esos significados es preciso contemplar rigurosamente la vida de la organización, contextualizar los comportamientos, analizar las representaciones y establecer las redes del significado.

El lenguaje, las actitudes y las prácticas han de ser interpretadas desde sus significados. Porque todo habla dentro de la organización en un lenguaje que es preciso descifrar desde la utilización de códigos. Muchos de estos códigos hay que buscarlos en la misma cultura de la escuela. Schwarts y Jacobs (1984) hablan del *principio de reflexividad*. Las mismas explicaciones, el lenguaje con el que se expresan son parte de esa realidad que se pretende reconstruir y comprender.

Durante cuatro años fui director de un Centro Escolar. Esta experiencia me permitió vivir y reflexionar sobre la naturaleza y las repercusiones del poder en el ámbito de la escuela. Muchas de mis preguntas y reflexiones quedaron plasmadas en una crónica personal de aquellas vivencias (Santos Guerra, 1982). Preocupaciones, dudas, emociones, ideas, temores, analizados desde el papel singular de un director pedagógico. Fueron muchas horas de inquietud porque la manipulación, la sugestión, la persuasión, el autoritarismo, la imposición, la sumisión, la adulación, el protagonismo, el favoritismo, la incoherencia, la debilidad, la dejación, acechan el

ejercicio del poder en el marco de una organización como la escuela en la que hay profesionales que viven no sólo en ella, sino de ella (Schlemenson, 1990), alumnos/as que desean recibir órdenes y otros que se rebelan ante ellas, donde hay padres que participan en la tarea pero que no están, del mismo modo que el profesorado y el alumnado, bajo la jurisdicción del poder.

Se hace necesario incrementar la reflexión desde la práctica, ya que cada escuela tiene sus peculiares formas de encarnar las directrices externas y de asumir las condiciones del contexto en que se halla enclavada

Paradójicamente, es muy pequeña la reflexión escrita sobre el ejercicio del poder, la toma de decisiones, la naturaleza del conflicto, las redes de relaciones, la existencia de contrapoderes en el marco escolar. Muchas de las teorías elaboradas sobre el tema echan sus raíces en estudios sobre organizaciones no escolares o en elucubraciones de carácter genérico que difícilmente se aplican a escuelas concretas.

La mayoría de los estudios españoles sobre el poder en la escuela se limitan a realizar una enumeración de las funciones que debe realizar el director o el consejo escolar. Y esto tiene varios inconvenientes. En primer lugar, se identifica legalidad y realidad. Una cosa son las funciones que deben realizar el director o Consejo Escolar y otra las que realmente realiza. Esto tiene varios inconvenientes. En primer lugar, se identifica legalidad y realidad. Una cosa son las funciones que la ley encomienda al Director y otra las que éste realiza, cómo y por qué. En segundo lugar, se produce la impresión de que todas las escuelas son iguales, las grandes y las pequeñas, las públicas y las privadas, las rurales y las urbanas. En tercer lugar, no parece importar la encarnación concreta de la finalidad, la tarea y el funcionamiento de la estructura en cada momento, en cada caso y en cada lugar.

Los principios, los postulados teóricos, los aprioris científicos se instalan en la concepción y en la interpretación de la realidad organizativa de la escuela. Nada más alejado de la realidad. Stephen Ball (1989) nos recuerda, bajo el epígrafe ortodoxia y alternativa, que hay formas de descifrar la vida de la organización que nos permiten una comprensión rica y valiosa. La alternativa de Ball hace referencia al poder y no a la autoridad formal, a la diversidad de metas y no a su coherencia, a la disputa ideológica y no a su neutralidad, al conflicto en lugar de al consenso, al control y no al consentimiento.

Sin olvidar las fuerzas de carácter macropolítico nos adentraremos en la escuela desde su vertiente micropolítica ya que en ella encontraremos explicación y sentido a la dinámica interna de la organización de cada escuela.

1. Las peculiaridades de la escuela.

Analizar la cultura escolar y el papel que juega el poder dentro de ella, exige contextualizar el discurso en el marco de una organización tan específica como es la escuela. Y lo es por la naturaleza de sus fines, por la configuración de sus estructuras, por el carácter dependiente de su organización que la convierten en una Institución parálitica (Salaman y Thompson, 1984). Para estos autores una organización parálitica

es aquella que tiene una fuerte dependencia externa, que no puede moverse por sí misma.

La contextualización tiene también unas exigencias conceptuales y terminológicas. Hemos de precisar lo que entendemos por organización, por cultura, por poder para que exista un conocimiento compartido. De lo contrario, la dispersión semántica, en términos tan cargados de connotaciones, puede confundirnos. Y nos confundirá más el discurso precisamente cuando creamos que nos estamos entendiendo.

Hablamos de escuela como si solamente existiera un tipo único de Instituciones dedicadas a la enseñanza. Una escuela privada tiene una estructura de poder muy diferente a la de un Centro público. La provisionalidad del contrato del profesorado, la contundencia de la dirección como fuerza impositiva, la necesidad del éxito para el mantenimiento de la empresa, el control ideológico acentuado (digo acentuado porque control ideológico puede haber en todos los centros) en el caso de Centros privados confesionales, hacen diferente la el ejercicio del poder al que es habitual en los Centros públicos. Las escuelas de gran tamaño, con varios miles de alumnos/as y un marco organizativo de carácter descomunal hacen el control muy diferente al que se ejerce en Centros de pequeño tamaño en los que todos se conocen y se tratan de forma intensa y constante. Un Centro en una zona conflictiva o suburbial es muy distinto a otro situado en el corazón de la ciudad. Una escuela rural, impregnada de su medio, es distinta a un centro de la periferia de una gran ciudad al que acuden todos los alumnos en líneas de transporte desde diferentes puntos de la urbe. Existe, pues, un peligro de generalización al hablar de las características del poder y de la cultura en las escuelas.

Charles Handy (1988) dice atinadamente: *"Cada organización es diferente. Cada escuela es diferente de otra escuela y las escuelas, como grupos, son diferentes de otro tipo de organizaciones"*.

1.1. La peculiar organización de la escuela

Muchos estudios sobre la organización aplicados a la escuela proceden del mundo industrial. Este hecho encierra un doble peligro. El primero radica en el hecho de que las teorías generales, al ser aplicadas a instituciones concretas no permiten explicar su verdadera dinámica interna. Mientras más coherencia y rigor tengan desde un punto de vista general, menor aplicabilidad tendrán para un caso concreto. El segundo consiste en el reduccionismo institucional que convierte a todas las organizaciones en un mismo tipo de empresas. Bien es cierto que existen escuelas que son concebidas como negocios. En ellas la mercancía es precisamente la educación.

La escuela es una institución peculiar. Es una organización de reclutamiento forzoso, tanto en le aspecto legal como en el psicológico y social. Este hecho condiciona las actitudes y comportamientos de los usuarios. Los alumnos/as, cuando se incorporan a la escuela encuentran determinados sus fines, marcadas sus normas, prefijado su curriculum y establecidos sus horarios. Cuando se trata de equipararla a una

organización industrial se emplean indicadores de rendimiento haciéndolos equiparables a los indicadores de calidad (Elliott, 1992) siguiendo los criterios del mercado social.

La escuela es una institución con una fuerte presión social. Los ritos y los mitos se perpetúan bajo la mirada aparentemente descuidada y lejana de la sociedad. Para comprobar que no es tan descuidada, basta el hecho de que una escuela se salga de los patrones de comportamiento rutinarios y habituales.

"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" (Tyler, 1991)

La escuela es una institución heterónoma, con una fuerte carga de prescripciones externas. Y es una institución heterónoma desde diversos puntos: jerárquico (el equipo directivo es considerado, a veces, más como el brazo alargado de la Administración que como la representación ante ésta de la comunidad educativa), teleológico (los fines están marcados por la ley), organizativo (parte de su funcionamiento depende de las prescripciones externas) y metodológico (los principios de intervención están determinados por las disposiciones oficiales). Los profesionales que trabajan en ella son considerados como técnicos que tienen que cumplir minuciosas indicaciones que afectan a los contenidos, a la metodología, a la evaluación y a la estructura y funcionamiento interno.

La escuela es una institución débilmente articulada (Weick, 1976;1980;1982a;1982b) que se caracteriza por la relajación de las conexiones entre los subconjuntos estables que son sus elementos fundamentales. Estos componentes no son por completo independientes, lo cual significaría que se trata de una anarquía. En un sistema de ajuste débilmente articulado los comportamientos son de carácter problemático. La conducta de B no es previsible dada la conducta de A. La relación se expresaría de forma más precisa diciendo: *"Si A, entonces B, quizás"*.

El carácter nomotético de la escuela (Hoyle, 1986) es tan fuerte que la vertiente idiosincrásica se encuentra frecuentemente atrofiada. Sobre todo cuando la concepción del curriculum de sus profesionales es marcadamente perennialista.

Los mitos sobre los que se articula la escuela se refieren a la bondad de los patrones culturales, a la eficacia causal de la enseñanza, a la igualdad de oportunidades, a la homogeneización del comportamiento, a la uniformidad de las reglas, a la agrupación estable, a la rutinización de la actividad, a la transmisión cultural, a la eficacia de la obediencia, al valor de la autoridad...

La particular condición de los alumnos que, desde algunas perspectivas, podrían ser definidos como los profesionales de la obediencia, confieren al poder de la escuela unos riesgos peculiares. La edad de los alumnos frente a la de los profesores, su condición de aprendices (¿por qué no se definen los profesores como aprendices también?), la plasticidad de su configuración psicológica, la contundencia de la evaluación que realiza el profesorado, hacen temible el poder de la escuela.

La escuela, como institución que se encarna en las concretas experiencias que conforma cada contexto, está formada por personas de carne y hueso, amalgamada por

intereses de diferente tipo y tejida de relaciones interpersonales que la confieren una peculiar fisonomía.

"Las organizaciones son 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. La clave de esta idea no es una sencilla abstracción llamada organización, sino las diversas formas en que los individuos perciben lo que pueden, debieran o necesitan hacer en su trato con los demás dentro de las circunstancias en las que se encuentran". (Greenfield, 1975).

La concepción de la escuela y de su funcionamiento dependen de la perspectiva desde la que se contempla. No es igual contemplar la escuela desde una perspectiva técnico racional, que desde un enfoque interpretativo o de carácter político (González González, 1990). Aunque las perspectivas no son puras, ofrecen un ángulo de visión particular.

1.2. El peculiar poder de la escuela

En el año 1938, Bertrand Russell, en su libro *Power, A New Social Analysis*, afirmaba que *"el concepto fundamental de la ciencia social es el poder, de la misma manera que la energía lo es de la ciencia física"*.

El término poder es profusa y difusamente polisémico. Se hace necesaria una delimitación conceptual para entendernos. No identificamos aquí el poder con la autoridad jerárquica de la escuela. No sólo el Director o el Consejo Escolar tienen poder. Un grupo de oposición tiene poder. Las normas y los rituales encierran un poder. De ahí que podamos hablar del poder de la escuela y del poder en la escuela.

En el excelente capítulo *The influence, Power, Authority and Role of the School Principal*, Holmes y Wynne (1989) distinguen los términos poder, autoridad e influencia. Poder, dicen, es la capacidad de hacer que otros realicen lo que no quieren hacer. Autoridad deriva de la posición que confiere la legitimidad. Aunque también existe la autoridad moral e informal. Frecuentemente autoridad y poder coexisten. Se puede tener autoridad legítima sin poder y poder sin pertenecer a la jerarquía. Poder y autoridad son dos categorías de la influencia.

Hacemos nuestras las palabras de Salaman (1984): *"El estudio del poder está plagado por una confusión terminológica. Aquí utilizaremos el término poder como término genérico para abarcar todas las sutilezas de la autoridad, la coerción, la influencia, la fuerza, la dominación y el control"*

Existen múltiples formas y concepciones del poder, Fernández Enguita (1992) habla de cuatro tipos de poder dentro de ese mosaico de concepciones: burocrático (se encarna en la Administración educativa), patrimonial (poder omnímodo e incondicional que confiere la propiedad en una sociedad capitalista), profesional (cualificación que confiere la profesionalización) y comunitario (participación de los implicados en la escuela).

El poder, en sí mismo, no es bueno ni malo. El que lo usa desde el papel de poderoso o de súbdito, lo convierte en algo beneficioso o perjudicial. La varita mágica que transforma el poder en oro es la ética, el mundo del valor o, mejor dicho, de los valores.

"La sola palabra poder tiene un círculo glacial a su alrededor, un sonido falso amenazante. La palabra en sí misma es un ejemplo del sutil poder del lenguaje para influir sobre el pensamiento, de una manera particular. Porque el poder no es bueno ni malo. Como muchas cosas en la vida, eso depende de para qué se use". (Hickson y McCullough, 1984).

K. B. Clark (1974) define el poder como *"la energía necesaria para crear, sostener o impedir mudanzas sociales"*. De esa definición hace derivar algunas conclusiones provisionales que ofrece como tentativas exploratorias.

a. El poder es amoral; puede utilizarse, lo mismo que la fuerza física, con fines buenos o malos, pero por sí mismo no determina valores.

b. El poder implica posibilidades de elección en cuanto a determinar las prioridades e implica también la capacidad para ejecutar e instrumentar tales decisiones y controlar las resistencias o las tentativas de imponer contradicciones.

c. El poder se puede manifestar con varios grados de intensidad, en un continuo que va desde el pseudopoder meramente verbal, pasando por el poder latente y el poder activo y abierto, hasta llegar al poder coercitivo que obliga a cumplir las órdenes y los deseos de los detentadores del poder.

d. Es posible considerar que el poder actúa según una "ley de economía del poder". Quienes tienen poder no lo gastan en mayor grado que el necesario para hacer frente al desafío que se les opone.

e. Las condiciones de la resistencia activa y pasiva determinan el grado de poder ejercido en una situación dada.

f. Las formas, manifestaciones y la intensidad del poder ejercido varían de acuerdo con la índole de la amenaza o según la estabilidad, seguridad y salud psicológica y fuerza de quienes ejercen el poder.

g. Las formas "no funcionales" del poder, el antipoder, la abstención deliberada de usar el poder o de tomar decisiones, el ahorro de poder, el desgaste del poder, pueden ser técnicas para producir o impedir el cambio.

h. Ciertas formas del poder parecen efectivas, mas en realidad son únicamente ilusorias variedades de pseudopoder. La palabra sola, no acompañada de la capacidad de traducirla en actos, lo mismo que la ilusión de poder o la errónea creencia de que existe poder donde no lo hay, no son sino variedades del pseudopoder.

i. El traspaso de poder o la participación en él pueden ser también ilusorias. Este fenómeno plantea muchos problemas relacionados con cuestiones de motivación, con las condiciones en que existe el poder voluntariamente compartido, y con la cuestión extraordinariamente difícil del grado en que realmente existe un poder compartido o traspasado que no es en realidad reflejo de un poder subyacente.

"En los últimos años los teóricos de la organización y la dirección se han dado cada vez más cuenta de la necesidad de reconocer la importancia del poder para explicar los asuntos de la organización. De todas formas no ha surgido una definición consistente del poder. Mientras algunos ven el poder como un recurso, esto es, como algo que uno posee, otros lo ven como una relación social caracterizada por algún tipo de dependencia, es decir, como una influencia sobre algo o alguien. La mayoría de los teóricos de la organización tienden a tomar su punto de partida de la definición de poder ofrecida por el experto en ciencias políticas americano Robert Dahl, que sugiere que el poder implica una habilidad de hacer que otra persona haga algo que de otra manera no habría hecho". (Morgan, 1990).

Talcott Pearson (1960), hace hincapié en el contrato social y la sanción. Dice:

"Así pues, el poder es la capacidad generalizada para asegurar la ejecución de obligaciones ligada en unidades, en un sistema de organización colectiva en que las obligaciones son legitimadas con referencia a su importancia para las metas colectivas, y en la cual, en caso de obstinada oposición, se presume que se obligará a su cumplimiento por medio de sanciones situacionales negativas, cualquiera que sea el agente verdadero que imponga el cumplimiento".

El poder se concreta en múltiples epifanías, de carácter multifacético y de variable intensidad.

+ *"El poder supone la capacidad de usar los recursos, por ejemplo la riqueza, el status o el conocimiento para influir sobre otros". (Salaman, 1984).*

+ Faculta para tomar decisiones en el momento, el modo y las condiciones que considere precisas.

+ Conlleva la capacidad para determinar qué está bien o qué está mal hecho. Este poder sancionador no sólo tiene un componente evaluador de carácter legal sino que contiene un profundo contenido psicológico. Algo se convierte en bueno o malo por el sencillo hecho de que el poder lo considere como tal.

+ Permite controlar el comportamiento de otras personas, desde un punto de vista legal y desde un punto de vista estratégico. El poder tiene recursos, tiempos y medios para ejercer dicho control.

+ Faculta para imponer sanciones y para distribuir elogios. Los castigos, como reconvenciones o escarmentos, están en manos del poder que dispone de ellos como armas de control de la organización.

+ Encierra influencia para moldear las actitudes, las creencias, los discursos. Cuando el poder tiene un componente moral, reconocido por el súbdito, permite influir sobre la conciencia de las demás personas.

+ Confiere la capacidad de elegir, de maniobrar y de decidir de forma libre y voluntaria. Como no existe un poder omnímodo en la escuela, esta capacidad de maniobra se circunscribe a los límites legales y sociales de su ámbito y competencia.

+ Hace posible la reducción al silencio de los súbditos, tanto cuando manifiestan discrepancias o críticas como cuando proponen soluciones o hacen sugerencias.

+ Facilita el acceso a información de forma privilegiada en cuanto a la naturaleza y cantidad de los contenidos y de manera previa en cuanto a la rapidez.

+ Permite, incluso, renunciar aparente o realmente al ejercicio del poder.

"El poder es la esencia de la organización, desde el análisis de Weber de su legitimación de los términos carismáticos, tradicionalistas o burocráticos, hasta el control de una persona por otra, que es inherente a la interacción social cotidiana en el trabajo" dicen Hickson y McCullough (1984).

El poder en la escuela no es sólo jerárquico y descendente sino que existe en formas horizontales, por ejemplo el poder de los Seminarios e incluso ascendente y antijerárquica, por ejemplo los movimientos de contrapoder entre los alumnos/as.

"En la escuela se desarrollan formas de poder que van más allá de lo que prescribe la organización estructural-vertical. Al lado de la autoridad formal se desarrollan mecanismos informales y tácitos de influencia. Así, cuestiones como qué determina el poder de los distintos miembros, bajo qué condiciones se utiliza o qué estrategias se ponen en marcha en la organización para ejercer influencia en la misma, trasciende a las disposiciones y regulaciones estructurales" (González González, 1990).

El poder no está encarnado exclusivamente en la persona que asume la autoridad formal institucionalizada. Algunos alumnos/as no moverán un dedo instados por el Director, pero serán capaces de contravenir normas o de cumplirlas bajo una simple sugerencia del compañero que ejerce el liderazgo.

Stephen Ball (1989) apunta atinadamente: *"El poder es disputado, no investido. Los datos pueden estar cargados a favor del Director, pero las circunstancias son grandes igualadoras, y la micropolítica es un proceso dinámico que depende de las habilidades, los recursos y las alianzas de los participantes. También, en cierta medida, los profesores no sólo son actores conjuntos de la realización social de un estilo; son asimismo un público de ella"*.

El mecanismo por el que circula el poder no son sólo las órdenes formalizadas, escritas o verbales. Un bromista cínico puede ejercer un poder esclavizador entre el profesorado o el alumnado. El temor a su ironía mantiene a raya a las personas y obliga a seguir una línea actitudinal y de comportamiento.

El humor juega un papel importante en la configuración de las relaciones de poder. *"Cada grupo o sociedad tiene una construcción jerárquica bien establecida en la cual el humor tiene una influencia contradictoria. Por una parte subraya las diferencias de posición social, por otra tiende a reducir las distancias"*. (Ziv y Diem, 1989).

El humor se ejercita en público de manera descendente, pero en privado tiene sentido inverso. Los directivos y profesores bromean con y sobre los alumnos, pero éstos lo hacen sobre los profesores/as en los pasillos, en los patios y en las calles.

El poder tiene también formas colegiadas y colectivas. El Consejo Escolar o un grupo de alumnos/as indisciplinados o de profesores/as conservadores ejercen presiones e influencia sobre otras personas de la comunidad.

1.3 La peculiar cultura de la escuela

Cultura es otro término que contiene un complejo entramado de significados. La escuela es una organización que se estructura sobre procesos, normas, valores, significados, rituales, formas de pensamiento que constituyen su propia cultura. El grupo que integra la comunidad escolar comparte en su proceso de comunicación unos valores genuinos e identificables (Shipman, 1973). Dentro de esa cultura existen subculturas en las aulas, en los Seminarios, en el equipo directivo. También esos grupos comparten una red de significados que les son propios. La cultura y las subculturas no son monolíticas, ni estáticas, ni repetibles. En el marco de esa cultura el individuo se comunica y aprende según unos patrones peculiares. (Levine y White, 1987).

Una revisión de la literatura nos ofrece una gran variedad de definiciones de cultura de la organización: *"Es el modo que tenemos de hacer las cosas aquí"* (Deal y Kennedy, 1982), *"es una constelación general de creencias, costumbres, sistemas de valores, normas de conducta y formas de hacer el trabajo que son únicas de cada grupo"* (Turnstall, 1983), *"la secuencia de conocimientos comunes para organizar la acción y el lenguaje y otros vehículos simbólicos de expresar los conocimientos comunes"* (Louis, 1980), *"un marco cognitivo de referencia y un patrón de conducta transmitido a los miembros del grupo por las generaciones anteriores al grupo"* (Beres and Porterwood, 1979), *"un constructo que describe el cuerpo total de creencias, conducta, conocimiento, sanciones, valores y fines que constituyen el modo de vida de un pueblo"* (Herskovitz, 1948).

Más específicamente, Van Maanen y Barley (1965) ven la cultura de la organización como un producto de cuatro atributos: contexto ecológico, interacción diferencial, conocimiento colectivo y capacidad reproductiva y adaptativa.

Cuando hablamos de cultura nos referimos a unos patrones de comportamiento, a unas reglas establecidas, a unos rituales elaborados, a unas formas de pensamiento singulares, a unos valores compartidos que un grupo de individuos mantiene como peculiar forma de relacionarse y de organizarse. La cultura escolar se halla ubicada en el marco de una cultura social más amplia. La cultura del aula o del Seminario se hallan enmarcadas dentro de la cultura de la escuela. Las fronteras de estas culturas son permeables. Y existe una simbiosis de doble circulación y sentido. Una escuela japonesa sería difícilmente comprensible en el marco de la cultura española. Un aula de una escuela española, no podría entenderse en el marco de una escuela japonesa.

Otra cosa es cómo vive cada individuo en el marco de esa cultura. Habrá alumnos/as que permanezcan dentro de ella sin asimilar, sin interiorizar ninguno de sus valores, sin hacer propias ninguna de sus creencias, sin someterse más que exteriormente a sus normas. Otros combatirán, desde una experiencia contracultural, el

discurso, los modos, las actitudes o las prácticas de la comunidad. Algunos las interiorizarán de forma rutinaria y habrá algunos que se convertirán en corifeos de sus creencias, ritos, mitos y valores.

El equipo directivo es uno de los configuradores de los rasgos de la cultura de la escuela.

"Las actitudes y visiones del equipo directivo tienden a impactar significativamente el carácter o ethos que impregnan toda organización" (Morgan, 1990).

Más adelante, en la misma obra, el citado autor, puntualiza:

"Un estudio de la relación entre el estilo de dirección y la cultura corporativa puede proveernos la clave para discernir por qué la organización trabaja de la forma en que lo hace; sin embargo, es importante señalar que los líderes formales no tienen el monopolio en la creación de la cultura de la organización; su posición de poder les presta una ventaja especial en el desarrollo del sistema de valores y códigos de comportamiento, ya que tienen el poder de recompensar o castigar a los que sigan o ignoren sus órdenes".

No obstante, otras personas pueden influir de manera informal y acaso con más fuerza que la que emana de la jerarquía. La presión de algunos líderes estudiantiles es muy eficaz para arrastrar en el comportamiento a compañeros y compañeras, contraviniendo la normativa oficial, aún a costa de recibir reprimendas y sanciones.

La cultura no es algo que se impone en la pirámide de la organización, es algo que se construye y se desarrolla durante el curso de la interacción social. Así lo plantea Stenhouse (1984):

"Cultura es un producto de interacción social. Cada persona ha aprendido cada una de las culturas a las que tienen acceso con un grupo social y éstas fueron también creadas en grupos. Tomando parte en el sistema de comunicación de un grupo es como se aprende la cultura del mismo. Una escuela y un aula son, ambos, grupos en ese sentido. Cada uno de ellos tiene su propia cultura".

Tampoco existe un único sistema de valores sino un mosaico de diferentes y competitivos sistemas que pugnan por imponerse. Los alumnos/as no tienen el mismo que los profesores/as. El lenguaje en el que se expresan, las normas que se siguen son frecuentemente distintas y, a veces, opuestas. Cuando un alumno comete una falta y el profesor requiere que se identifique el autor, los compañeros del infractor tienden una nube de silencio en torno al mismo. Su cultura les exige solidaridad. El profesor llama a ese gesto falso compañerismo.

"Cuando hablamos de cultura nos estamos refiriendo a los modelos de desarrollo reflejados en un sistema de sociedad compuesto de conocimientos, ideologías, valores, leyes y un ritual diario. La palabra se utiliza para referirse al grado de refinamiento evidente de tal sistema de creencias y prácticas" (Morgan, 1991).

La cultura escolar exige un nivel compartido de interpretaciones, al menos en el fuero externo, de los miembros que forman el grupo. A veces el consenso de significado no es más que una capa superficial de acuerdo. Todos los miembros de un

grupo coinciden en la necesidad del respeto mutuo. Otra cosa es que el acuerdo sea real sobre el contenido preciso de lo que ese término significa.

"Significado, comprensión y sentido compartidos son diferentes modos de describir la cultura. Al hablar de la cultura realmente se está hablando de proceso de estructuras reales que nos permitan ver y comprender ciertos hechos, acciones, objetos, expresiones y situaciones de modos distintos. Estos modos de comprensión también ofrecen la base para formar nuestro propio comportamiento apreciado y significativo" (Morgan, 1990).

Para interpretar la realidad escolar es preciso pasar de la observación a la descripción y de ésta a la interpretación. Los hechos escolares están cargados de representaciones. El marco interpretativo nos permite comprender el significado, penetrar en la capa profunda de la realidad y alejarnos de la simple y a veces engañosa apariencia.

Existe un precioso relato de Charles Hampden-Turner (1981) al respecto. Cuenta que un hombre que había encargado a Pablo Picasso un retrato de su esposa, pasado un tiempo acudió al estudio del pintor. El artista, que había terminado el cuadro, pregunta al cliente.

- ¿Qué le parece?

- Bien, dijo el marido mostrando una fingida amabilidad, pero no se parece mucho a ella.

- ¡Ah!, dijo el artista, ¿y cómo se parecería realmente a ella?

El hombre, dijo sacando una fotografía de la cartera.

- Como esto.

Picasso se quedó mirando la fotografía y finalmente dijo.

- Bueno, ¿pero ella es así de pequeña?

Es la representación lo que nos permite llegar al corazón de los significados.

La cultura oficial de la escuela tiene algunas características que muchos miembros de la comunidad escolar y de la sociedad en general aceptan teórica y/o prácticamente.

+ La cultura de la escuela es una cultura individualista. Cada profesor/a actúa en su aula, cada alumno/a es responsable de su rendimiento en el aprendizaje.

+ La cultura de la escuela es una cultura del rendimiento. No se valoran tanto los esfuerzos cuanto los resultados.

+ La cultura de la escuela es una cultura formalista. Las formas están superpuestas a los contenidos. Las muestras de respeto son más importantes que el respeto mismo. Así muchos profesores/as exigen que sus alumnos/as se dirijan a ellos con determinadas formas rituales de tratamiento.

+ La cultura de la escuela es una cultura de uniformidad. Los mismos objetivos, las mismas pruebas, las mismas exigencias, los mismos comportamientos se imponen a todos los alumnos/as bajo el pretexto de justicia e igualdad.

+ La cultura de la escuela es una cultura jerarquizada. El inspector manda al Director, el Director manda al Profesor, el profesor manda al Delegado de curso, el Delegado de curso manda al Alumno.

+ La cultura de la escuela es una cultura de rutinas. Cada día se entra a la misma hora, se construyen los horarios de la misma forma, se disfrutan los recreos durante el mismo tiempo y en el mismo sitio, se acude a la sesión de trabajo con el mismo grupo...

+ La cultura de la escuela es una cultura dominada por el síndrome del número uno, "que encontramos en el contexto de las organizaciones en las variadas oportunidades creadas para los éxitos visibles de aquellos con papeles subordinados, combinando además con expresivas muestras de satisfacción de los que tienen un papel superior" (Morgan, 1990).

+ La cultura de la escuela es una cultura de rituales (Rivas, 1991): los saludos a la entrada, las posturas en el aula, las salidas al encerado, los itinerarios trazados, el acatamiento y la realización de las sanciones, los espacios clausurados, la distribución de los despachos, etc. constituyen una sintaxis que descifrará la red semántica de significados.

"La cultura de la organización y de organizaciones en su contexto, incluye los conceptos clave siguientes: expectativas (qué esperan los individuos de aquellos que ocupan cargos o de los grupos que contiene la organización), prescripciones (qué creen los individuos que debería suceder comparado con lo que esperan que suceda), normas, valores y símbolos" (Watson, 1982).

La filosofía, los valores y las normas que se ponen de moda en la sociedad ejercen un importante impacto en el mosaico formado por las culturas, subculturas y contraculturas que coexisten en el marco de la escuela.

2. Dimensiones del poder

El poder es un fenómeno complejo en cualquier grupo social. Lo es particularmente en la escuela ya que se trata de una institución cargada de contradicciones (educa para la vida y al mismo tiempo para los valores, es a la vez jerárquica y democrática, es autónoma y fuertemente heterónoma...). El poder tiene varias dimensiones que analizaremos siguiendo a Kaplan (1964).

2.1 El peso (o cantidad de esfuerzo sobre otros). Es decir, a la intensidad con que puede influir A sobre B para que éste actúe de cierta manera en determinadas circunstancias.

El peso hace referencia a la contundencia del poder. Es decir, a la fuerza con la que se puede imponer una serie de conductas. La intensidad tiene que ver con las estrategias de imposición. Algunas son muy burdas, como la coerción. Otras son más sutiles, como la persuasión.

La persuasión tiene caminos peligrosos por los que se llega al núcleo del convencimiento. Uno de los más peligrosos es incorporar al súbdito al centro neurálgico de las decisiones. Me explico: Si un Director de un Centro exige a los alumnos que no

se fume en las aulas o en el patio, éstos podrán acatar de buen o mal grado la decisión o bien, quebrantar la orden y fumar a escondidas o de forma manifiesta y desafiante. Pero si los alumnos/as son incorporados a las decisiones (nunca ganarán una votación en una propuesta que esté enfrentada al sentir del profesorado y de los padres) ya no podrán rebelarse de la misma forma. Y serán interpelados de una manera difícilmente rebatible. Ellos han participado en la toma de decisiones. Se trata de un acuerdo democrático.

Incorporar al pensamiento o las actitudes de los alumnos/as los esquemas de asimilación de la norma es un modo sutil e invisible de control. *"Si el prisionero nunca está seguro si le están observando, se convierte en su propio guardián"* (Dreyfus y Rabinow, 1962).

De ahí que sea preciso revisar el funcionamiento de las instituciones, porque no siempre las estructuras democráticas conllevan talante y actitudes democráticas por parte de quienes las ponen en marcha. Muchas veces, las estructuras aparentemente democráticas lo que hacen es esconder e hipostasiar planteamientos autocráticos.

No basta, pues, poner en marcha mecanismos democratizadores. Es preciso comprobar cómo funcionan cómo son asimilados por la estructura del poder y por el poder de la estructura. Es preciso, también, comprobar como son utilizados por personas con actitudes y habilidades profundamente antidemocráticos.

2.2 El dominio. Esto es, la gama de personas o grupos influidos.

El dominio es el territorio de la jerarquía si consideramos que el poder está en la cúspide de la organización. O el territorio de influencia del poder cuando es patrimonio de un grupo o de una persona que está situada en otro lugar de la organización.

Estos territorios tienen fronteras movibles. Las rutas del poder se alargan, se acortan o recorren vericuetos que facilitan el acceso a lugares nuevos.

No en todos los grupos y personas que están bajo ese dominio se ejerce el mismo tipo de influencia. Así, un Director puede actuar de un modo con los profesores/as que no tiene mucho que ver con el que caracteriza su actuación con los alumnos/as.

He formulado a un grupo de alumnos/as de Ciclo Superior de E.G.B. la siguiente pregunta. "¿Quién manda en tu Colegio?" Estas son algunas de las repuestas.

"En algunos casos son los profesores los que representan malamente al Director con continuas amenazas como "Que llamo al Director, ¿eh? "¡Que le digo al Director que te expulse!", haciéndose ellos a la vez temibles" (Julia, 8º de EGB).

"El jefe supremo del Colegio es el Dire, pero en general los profesores se creen más poderosos, y cuando hay algún lío (dos niños se pegan, no estás en tu patio...) los profesores se apropian del caso, pues el Director está siempre en su despacho y parece que los únicos que hacen algo son los profesores" (Isabel, 7º de EGB).

No siempre la opinión sobre los detentadores del poder se centra en profesores y Directivos. También determinados alumnos son considerados personas con poder:

"Son los alumnos rebeldes los que suelen manejar a la gente, pero no frecuentemente" (Marta, 8º de EGB).

El dominio tiene niveles diferentes de inmediatez y de presión. Para los alumnos/as de un Centro es el profesor/a quien manda y sanciona. El Director está lejos de su órbita. Ahora bien, no es porque no tenga poder sino porque en circunstancias normales no se hace visible. Basta que haya un conflicto para que se recobre la visibilidad y se manifieste el verdadero alcance de su influencia.

EL profesor ejerce un dominio inmediato, directo y constante sobre el grupo de alumnos que forman el curso. Lo hace de diferentes maneras: Da normas, exige su cumplimiento, sanciona las faltas, felicita por la buena conducta, manifiesta o retira el afecto, bromea, reprende...

"El ejercicio del poder disciplinario de la clase cerrada tradicional parece quedar reemplazado por reglas más sutiles de negociación, humor y control personalizado. Por tanto no cambia la cuestión del contenido de la estrategia cuando se modifican las características teatrales (humor frente a ruido) de interacción, sino la forma mediante la que se define y moviliza la misma experiencia subjetiva en el contexto de las prácticas discursivas" (Tyler, 1991).

Los alumnos/as desarrollan en ocasiones mecanismos de contrapoder que afectan al marco del dominio, aunque frecuentemente carecen *"de poder real para afectar al rumbo de la organización"* (Schlemenson, 1990). En el pulso que dentro del dominio territorial pueden echarse los alumnos/as y el profesorado casi siempre se decanta la victoria del lado del poder establecido, no del poder subterráneo.

El dominio no sólo se configura por exigencias o demandas de quien ejerce el poder sino de quien desea o acepta considerarse súbdito.

2.3 El alcance. Es la gama de respuestas cuyas probabilidades se ven afectadas por el poder.

El alcance de la influencia afecta a cotas de la actuación que tienen que ver con parcelas de la personalidad diferentes. En primer lugar, afecta al comportamiento, tanto verbal como cinésico. En segundo lugar, incide sobre las manifestaciones de las actitudes, aunque es difícil que llegue al núcleo de las mismas. No se puede obligar a nadie a conjugar el verbo quiero.

La asistencia a la escuela, el cumplimiento del horario, el respeto a las normas constituyen una vertiente del alcance. Los padres suelen ser aliados de los profesores/as en la exigencia de este cumplimiento. Sólo he encontrado a un padre que reprendía al hijo por su buen comportamiento en la escuela, en una escuela con una idiosincrasia que, a su juicio, debería provocar la indisciplina y la rebeldía.

Otra vertiente del alcance es el rendimiento curricular. La escuela exige a los alumnos los buenos resultados en el aprendizaje. Aprender los contenidos, las habilidades y las destrezas que constituyen el curriculum básico.

Existe otro campo relativo a las actitudes en el que también se exige a los alumnos/as una determinada forma de actuación que manifieste que se han adquirido esas disposiciones permanentes del espíritu. La valoración de las actitudes forma parte de la evaluación académica.

Aunque no se explicita, la escuela es transmisora de ideología. El alcance de la influencia llega, pues, a la esfera del pensamiento en lo que se refiere a creencias, ideas y concepciones sobre la vida, el mundo, la persona y los valores.

El poder se ejerce de manera visible e invisible, de la misma manera que existen grados de visibilidad en el control que las instituciones imponen sobre sus integrantes y las instancias superiores sobre las mismas instituciones.

Pugh y Hickson (1976) dicen que frente a la centralización de las decisiones, *"existen el establecimiento de tareas prescritas, de reglas y procedimientos para regular el comportamiento. Es una forma menos visible de poder, que dispone los límites de lo que otros pueden hacer, ajusta las premisas mediante las cuales toman decisiones y después delega la autoridad dentro de esas restricciones. Una especie de libertad de maniobra dentro de límites"*.

Aún cuando el poder puede ser omnipotente, no de necesidad es evidente.

"El análisis de Foucault a este respecto indica que uno de los dispositivos más potentes del poder es el reverso o la inversión de visibilidad, en la que el cuerpo objetivado es visible al máximo, mientras el poder vigilante permanece oculto" (Tyler, 1991).

3. Las fuentes del poder

Analizar las fuentes del poder ayuda a conocer la dinámica del mismo dentro de la organización. Las fuentes del poder son ricas y variadas. Acercarse a esas fuentes, permite comprender la naturaleza del fenómeno y la fuerza de los mecanismos por los que circula. Las rutas del poder tienen mucho que ver con la etiología del mismo.

Siguiendo a Gareth Morgan (1990) vamos a plantear algunas cuestiones sobre las fuentes más importantes del poder en el marco de la organización.

3.1. Autoridad formal

Es el poder legitimado que reconocen y respetan los miembros de la organización. En la escuela el Director es elegido por los integrantes de la comunidad. Resulta preocupante que, de forma progresiva, vaya reduciéndose el número de aspirantes a desempeñar este papel en la organización escolar. Es un fenómeno que merece un análisis detenido.

Considero una conquista democrática el hecho de que el Director sea un cargo electo por parte de la comunidad escolar, frente a la vieja opción que convertía la dirección en un puesto vitalicio. (El hecho de que el Director tenga una responsabilidad individual se conjuga mal con el hecho de que haya órganos colegiados que toman decisiones con las que él personalmente puede no estar de acuerdo. De ese modo se le

exigirán a él responsabilidades de las decisiones que otros han tomado. Bien es cierto que puede dimitir cuando las decisiones sean inaceptables desde su peculiar concepción de la realidad y de los valores. Este es un problema sobre el que no se ha reflexionado suficientemente...).

"Como el sociólogo Max Weber ha observado, la legitimación es una forma de aprobación social que es esencial para establecer las relaciones de poder, y se presenta cuando la gente reconoce que una persona tiene derecho a mandar sobre parte de la vida humana, y cuando los dominados consideran que es un deber obedecer" (Morgan, 1990).

La ya clásica agrupación de la etiología de la legitimidad realizada por Max Weber (1948) hace referencia a las razones carismáticas, tradicionales y burocráticas. **La dominación carismática** se da cuando un líder manda en virtud de sus cualidades personales, de su carisma (literalmente, don del cielo). La legitimidad nace de la confianza y de la fe del súbdito en la capacidad y bondad del líder. **La dominación tradicional** se da cuando el poder para mandar está garantizada por el respeto a la tradición y al pasado. La legitimidad está conferida a las costumbres. **La dominación burocrática o racional-legal** ocurre cuando las leyes, las reglamentaciones o los procedimientos confieren el poder a una persona. No son formas incompatibles sino que pueden combinarse y entremezclarse.

En las escuelas se produce un tipo de legitimidad asentada en el tercer modelo propuesto por Max Weber, a través de la elección celebrada según las prescripciones.

La cultura peculiar de la escuela facilitará un comportamiento que modificará o matizará el componente nomotético de la organización y lo teñirá del carácter idiográfico radicado en la personalidad de cada director.

3.2. Control de recursos

La habilidad de ejercer control sobre los recursos, principalmente cuando son escasos, puede aportar una fuente importante de poder dentro de la escuela. La escasez y la dependencia son las claves de los recursos del poder.

Conseguir ayudas, manejar los presupuestos, disponer de "fondo de reptiles", distribuir los materiales, disponer de tecnología, manejar los programas..., puede prestar a los individuos un poder importante en la organización.

Paralelamente, una fuerte heteronomía, una gran dependencia de instancias externas a la organización, disminuye el poder de quien maneja a los recursos.

En una escuela este poder no lo tiene sólo el director. Un conserje, en ocasiones, atesora un fuerte caudal de poder ya que están en sus manos todas las llaves del material y tiene posibilidad de distribuir los recursos. Si, además, tiene la habilidad de reparar aparatos, arreglar averías, dominar la tecnología y disponer de las fotocopias, se hace con un poder al que todos los profesores se rinden. Los conserjes son, en muchos centros, literalmente, un *poder fáctico*.

Lo dicen taxativamente Hickson y McCullough (1984), refiriéndose a unos amplios estudios de Crozier (1964) sobre un numeroso grupo de empresas. *"En vista*

de que el personal de mantenimiento podía resolver el problema, sus miembros eran poderosos".

3.3. El uso de la estructura y de los reglamentos

Las normas, los reglamentos y los procedimientos formales pueden ser empleados como fuente de poder por los superiores para el control de los profesores y alumnos, pero también pueden ser utilizados por éstos para el control de los superiores. En ambos casos se convierten en fuente de poder. Las reglas siempre tienen doble filo. Son fuente de poder para quien ha de cumplirlas no sólo porque pueden quebrantarlas sino porque pueden interpretarse de tal modo que su exégesis haga que se paralice o se altere la vida de la organización. Mejor que ir a la huelga contraviniendo las normas es hacer una "huelga de celo" respetando "escrupulosamente" la normativa de trabajo.

Las normas que son creadas para controlar a los estudiantes (véanse los Reglamentos Internos de los Centros) se convierten en un arma que éstos utilizan para controlar al sistema. Muchas de ellas no se aplican rutinariamente. Pero están ahí para casos de conflicto.

Las normas de comportamiento y convivencia afectan siempre y exclusivamente a los alumnos/as. Tienen carácter descendente ya que éstos no intervienen en su elaboración. He aquí las "*Normas de comportamiento y convivencia*" de un Centro de Madrid, correspondientes al curso 1992/1993.

1. Al iniciarse las clases los alumnos permanecerán en sus lugares asignados, no pudiendo entrar en el edificio sin ir acompañados del profesor.

2. El alumno no podrá permanecer en el interior del edificio durante el recreo, salvo casos de autorización expresa. Deberá estar en su zona de recreo.

3. Entre clase y clase queda prohibido salir del aula. Los alumnos esperarán al profesor sentados en su sitio y con el material preparado.

4. Al abandonar las clases éstas deben quedar ordenadas y limpias.

5. Para intervenir en clase hay que pedir permiso al profesor, levantando la mano y esperando el turno correspondiente.

6. El alumno debe asistir a todas las actividades escolares con puntualidad.

7. Para salir del colegio será imprescindible un permiso escrito del tutor.

8. La comida habrá de efectuarse en el comedor que corresponda. En ningún caso podrá hacerse en aulas, pasillos o patios.

9. Los alumnos de EGB tienen prohibida la entrada en el Bar.

10. El alumno que aparezca reiteradamente en el parte de clase será sancionado.

El incumplimiento de cualquiera de estas normas se sancionará de acuerdo con lo establecido en el Reglamento de Régimen Interior".

Como se puede fácilmente comprobar todas las normas se refieren a los alumnos/as y están encaminadas a conseguir el orden establecido por la autoridad.

Las normas son frecuentemente creadas, invocadas y usadas, tanto de forma proactiva como retrospectiva, como parte del juego de poder. Ellas mismas ofrecen un poder potencial a los controlados y a los controladores. Las normas, creadas para dinamizar las actividades, se pueden usar para bloquear las actividades. La habilidad de usar las normas en provecho propio, sea el de alumnos o el de profesores, es una fuente de poder organizativo.

3.4. Control de los procesos de decisión

La habilidad para influir en los resultados de los procesos que conducen a la toma de decisiones es una importante fuente de poder. Esta habilidad afecta igualmente a evitar que se tomen determinadas decisiones como a favorecer que se tomen otras.

Morgan, en la citada obra, hace referencia al control de tres aspectos interrelacionados en la toma de decisiones a saber.

+ **Las premisas de la decisión.** Los preparativos de la decisión determinan frecuentemente qué sentido va a tener ésta. Retrasar el momento, crear un estado de opinión, alertar a los votantes respecto a la trascendencia de la decisión, conseguir que asistan los votantes que son partidarios de ella, repartir la propaganda adecuada, etc., son caminos que conducen a una determinada decisión sin que se alteren los cauces democráticos de la misma..

+ **Los procesos de la toma de decisiones.** Son la parte más visible y aparentemente la más controlable. Existe la tendencia a pensar que las decisiones se toman en un momento único. No. Las decisiones tienen su historia y un contexto en el que fraguan. Ese proceso tiene vertiente temporal: qué día, a qué hora y en qué momento de la reunión se toma la decisión. Tiene una vertiente psicológica: qué piensan y sienten los miembros del Consejo Escolar que van a tomar la decisión, qué corrientes ideológicas se enfrentan en su seno, qué intereses están en juego. Tiene, sobre todo, una vertiente estratégica o metodológica: cómo se procede a una discusión o cómo se plantea una votación secreta.

+ **Las cuestiones y objetivos sobre los que versa la decisión.** Cuestiones de gran trascendencia (aunque ésta sea subjetivamente valorada de forma diferente por los distintos miembros que han de tomar postura y asumir la responsabilidad) obligan a cuidar los detalles para que el proceso no se tuerza de forma imprevista. Los elementos políticos de la toma de decisiones no pueden ser ignorados, ya que no existe neutralidad en el poder, ni tampoco en los elementos que reciben de él influencia.

El carácter democrático de las decisiones está más en las actitudes democráticas y en el respeto a las personas que en el simple cumplimiento de los requisitos formales del proceso de votación:

"Lo que hace que una discusión sea democrática no es que la mayoría de los participantes estén de acuerdo en la decisión final, sino también en que todos hayan tenido la oportunidad de participar libremente en ella" (Clark, 1989)."

3.5. Control del conocimiento y de la información

El acceso al conocimiento y a la información permiten definir la situación con rigor y acomodarse a ella de forma racional y oportuna. Facilita la configuración de definiciones de las realidades de la organización.

De ahí que quienes gozan de puestos estratégicos controlen, seleccionen, filtren, resuman, analicen y cierren los canales de la información. Este hecho les confiere poder.

Es tradicional la queja de muchos profesores/as respecto al embudo informativo en el que se convierte la mesa del Director/a del Centro. No digamos hacia los alumnos/as

La posesión de conocimiento e información puede también usarse para tejer modelos de dependencia. Quien yugula la información o la cierra a otros, se convierte en indispensable.

En el caso de la escuela, la posesión del conocimiento por parte del profesorado, sobre todo cuando se tiene una concepción perennialista del curriculum, convierte a los profesores en expertos y detentadores de un poder peculiar. Si todos se considerasen aprendices y buscadores del conocimiento, ese poder privilegiado tendría los visos de una dictadura intelectual.

3.6. Control de la organización informal

Las redes de relaciones que se tejen en los pasillos, en la sala de profesores, en el bar en torno a un café ofrecen una especial información sobre la realidad de la organización, facilitan el acceso a las personas y permiten controlar las situaciones conflictivas.

A través de esas redes se puede ejercer influencia interpersonal, adquirir información básica para el desarrollo de los intereses y preparar el camino para los propósitos que se pretenden llevar a cabo.

La construcción de alianzas y coaliciones resulta importante y muchas de ellas se fraguan en la red informal de relaciones que tiene lugar en los alrededores de la escuela, al menos en los alrededores de su curriculum institucional.

Tener amigos triunfadores y pacificar enemigos potenciales son tareas que se cultivan en lugares distintos al aula y en sesiones diferentes al Claustro.

"Los líderes de los grupos informales pueden llegar a ser tan poderosos e influyentes en su grupo como cualquier norma, reglamentación o jefe, y llegan a ser fuerzas reconocidas y respetadas por la forma en que opera su área de la organización. La atención que se presta corrientemente a la cultura corporativa para determinar el éxito de una organización subraya el poder que poseen los líderes y otros miembros de grupos sociales en posición de configurar los valores y aptitudes de la subcultura particular a la que pertenecen" (Morgan, 1990).

Otra variante de la organización informal surge en las situaciones en que alguien adquiere una dependencia psicológica respecto a otra persona, sea ésta un experto, el cónyuge o un ayudante de confianza. En el síndrome poder / detrás / del /

trono que resulta, el colaborador informal ejerce una influencia crítica en la toma de decisiones y en el modo de comportamiento.

3.7. Simbolismo y dirección del pensamiento

La capacidad de persuasión respecto a lo que los otros pueden pensar y hacer es una importante fuente de poder. El liderazgo en última instancia implica una capacidad para definir la experiencia de otros. El director autoritario intenta forzar una realidad en sus subordinados, los directores más democráticos propician definiciones de una situación que se desarrolla desde el punto de vista de los otros. La influencia del dirigente democrático es más sutil y simbólica.

Imágenes, símbolos, ceremonias, rituales y todos los atributos de la cultura corporativa son atributos que pueden utilizarse en la dirección del pensamiento y a partir de ahí en la configuración de las relaciones de poder en la vida de la organización.

Otra forma de manejar el simbolismo y de incidir sobre el pensamiento es la utilización de la metáfora teatral. Los escenarios de la acción (despachos, salas de sesiones, aulas...) son lugares en los que se representan papeles que están cargados de simbolismo. Más adelante abordaremos este asunto que está penetrado de connotaciones culturales.

3.8. Sexo y dirección de las relaciones de sexos

Muchas organizaciones están dominadas por valores relativos al sexo. También la escuela. La mayoría de los miembros de equipos directivos son varones. Influyen en este hecho múltiples factores, enraizados en una cultura machista. Las formas de discriminación persisten y se hacen cada vez más sutiles. La segmentación de las estructuras de las oportunidades facilita a los hombres el acceso a las posiciones de prestigio y poder.

Los estereotipos masculinos y femeninos consagran al hombre como un ser lógico, racional, agresivo, competitivo, independiente, etc. estereotipos que le facultan para el desempeño de cargos y puestos que conllevan poder. La mujer, por contra, es intuitiva, emotiva, sumisa, enfática, espontánea, etc. Los estereotipos se encuentran también en el lenguaje, en los ritos, mitos, historias y otros modos de simbolismo que configuran una cultura de la organización.

Stephen Ball (1989) dedica un excelente capítulo de su obra *La micropolítica de la escuela* a estudiar el tema de la carrera de las mujeres y la política sexista.

En este fenómeno están involucrados complejos procesos históricos que han dejado mella en la actual cultura escolar. Y están también presentes las actitudes de las propias mujeres.

"Otro factor que contribuye en parte a mantener la discriminación contra las mujeres que desean hacer carrera en la enseñanza lo constituye la actitud misma de algunas mujeres. Muchas, sobre todo las que han alcanzado puestos altos, defienden la opinión de que aún no existe ninguna discriminación y que el problema reside en la falta de dedicación de sus colegas de sexo femenino. Citan su propia experiencia como

prueba de las posibilidades de carrera de que disponen las mujeres, si perseveran" (Ball, 1989)

Detrás de este argumento se esconde una falacia. La falacia de que si cualquiera puede, cada uno puede. "*Estos argumentos falaces (o ejemplos de "lógica individualista") imputan a cada uno, como individuos separados, cosas que no todos esos individuos separados pueden lograr cuando están en la misma situación"* (Harris, 1982).

Al plantear estas ideas sobre las fuentes del poder (sobre algunas fuentes, ya que, obviamente, existen otras, quizás más importantes) hemos querido acercarnos a los mecanismos por los que se accede o consolida la acción y la posición de poder. Desde la instalación en puestos de poder se puede conseguir y alcanzar otras cotas más altas o más refinadas de influencia sobre los otros. La adicción al poder explicaría el fenómeno de la ambición por acceder a puestos de influencia en el marco de las relaciones y de las decisiones y por perpetuarse en los cargos, a pesar de los sinsabores que el ejercicio del poder proporciona.

4. Las concepciones del poder

Aunque toda clasificación del tipo que ahí hacemos está herida epistemológicamente (las fronteras conceptuales no son precisas, la aplicación de los conceptos a la realidad es arbitraria, la realidad es más plural...), intentaremos explicar algunas concepciones que permiten desentrañar la naturaleza del poder en modelos diferentes de organización.

En los años 70 proliferaron en nuestro país experiencias organizativas que seguían un modelo de escuela cercana a la autogestionaria. (Martín Luengo, 78; Fernández Cortés, 75 y 79; Lara y Bastida, 82). Algunas de esas experiencias están inspiradas en la escuela inglesa de Summerhil. Sería interesante analizar el momento histórico y cultural, la génesis, la evolución y el final de algunas de esas experiencias organizativas, así como el papel desempeñado por sus inspiradores. ¿Qué sucedió cuando éstos desaparecieron o se desalentaron?

Swidler (1979), en su libro *Organizations Without Authority*, estudia dos escuelas llamadas libres y ofrece un modelo de funcionamiento, de control social y de dinámica organizativa, igualitario y participativo.

En este tipo de organización sin jefe tan visible como el de las organizaciones jerárquicas, la ideología compartida ocupa el lugar del líder.

Los estilos de dirección entrañan una concepción del poder. No se desarrollan en el vacío social y cultural y obedecen también a la configuración psicológica de quien los encarna. Aunque no son puros, ni permanecen inamovibles, Ball (1989) habla de cuatro estilos de dirección (interpersonal, administrativo, político antagónico y político autoritario) cuyas características analiza en la obra ya citada.

Siguiendo a Burrell y Morgan (1979) haremos referencia a tres tipos de concepción del poder en el marco de la organización. Estas concepciones sirven de

herramientas analíticas y también como ideologías de la organización escolar. La estructura, la práctica y el lenguaje de la escuela nos ayudan a descubrir la concepción que la inspira.

4.1. Concepción Unitaria

Los intereses de la organización se centran en la consecución de objetivos comunes. La organización es vista como un todo, como una unidad, en busca de fines compartidos.

Los conflictos, fruto de las actividades de desviacionistas y creadores de problemas, son considerados fenómenos anómalos, extraños y transitorios que pueden ser eliminados mediante la apropiada acción directiva.

La autoridad y el liderazgo describen las prerrogativas de la dirección para guiar a la organización hacia la consecución de los intereses comunes.

4.2. Concepción Pluralista

Pone el acento en la diversidad de los intereses individuales y de grupo. Los profesores/as pueden buscar en la escuela algo diferente a lo que persiguen los alumnos/as. Diferentes alumnos pueden buscar, a su vez, objetivos muy diversos. No existe unidad de metas sino diversidad, a veces enfrentada, de intereses. Los fines oficiales son meras formalizaciones. Los conflictos son algo inherente e irradicable dentro de la organización y pueden acentuar los aspectos potencialmente positivos o funcionales.

A través del poder se acentúan y resuelven los conflictos. La organización es vista como una pluralidad de poseedores de poder que extraen el mismo de un conjunto diverso de fuentes.

4.3. Concepción Radical

Pone énfasis en la naturaleza opositora de los intereses contradictorios "de clase". La organización es vista como un campo de batalla donde fuerzas vivas (dirección, alumnos, profesores, padres) luchan por la consecución de fines claramente incompatibles.

Observa los conflictos de la organización como inevitables y como parte de más amplios conflictos de clase. Se reconoce que los conflictos pueden ser sofocados y así a menudo existen como latentes más que con características manifiestas.

El poder es un rasgo clave de la organización, un fenómeno que está desigualmente distribuido y seguido por la división de clases. Las relaciones de poder en las organizaciones son vistas como reflejo de las relaciones de poder en la sociedad en general.

Me inclino a considerar la escuela, y esto es acaso un simple desideratum, como una institución pluralista en la que existe una naturaleza diversa de intereses, conflictos y fuentes de poder que configuran su dinámica interna. No hay unidad de

fines, aunque así se plantee en los documentos oficiales. Como proponía Aristóteles, el ideal político es un orden negociado que crea unidad en la diversidad.

No existe unidad de intereses. Los de cada individuo no coinciden con los de la organización. La escuela ha de estar al servicio de los individuos y no éstos al servicio de los fines de la escuela.

Los directivos aceptan la inevitabilidad de la micropolítica de la escuela. La dirección se enfoca más como coordinación de la búsqueda de los intereses de todos para que puedan trabajar juntos dentro de los límites impuestos por los fines formales. Los conflictos se conciben como potenciales de signo positivo y son afrontados, analizados y resueltos en bien de los miembros de la organización. Los conflictos promueven la autoevaluación y desafían la sabiduría convencional y las teorías en uso. La ausencia de conflicto provoca frecuentemente aborregamiento y conformismo. El director/a pluralista no es neutral políticamente.

La visión pluralista también contrasta con la concepción radical, que vería en la escuela un antagonismo de intereses de clase, profesores/as contra alumnos/as, que dan lugar a rupturas profundas en el tejido social de la organización escolar.

5. Símbolos y rituales en la cultura escolar

El poder se expresa en la cultura de la organización a través de signos, rituales y creencias que frecuentemente sólo se hallan escritas en la piel de la costumbre.

"El concepto de ritual tiene su origen en la etología. Se refiere a conductas que han perdido su función operativo para tomar un significado simbólico. Revisten la forma de esquemas comportamentales fijos y repetitivos" (Marc y Picard, 1992).

El famoso etólogo K. Lorenz (1985) dice refiriéndose a los rituales: *"Una larga serie de tipos de comportamiento variables se han fundido en una única secuencia, rígida y obligatoria, lo que disminuye evidentemente el riesgo de ambigüedad en la comunicación"*

En los rituales, el comportamiento pierde su valor instrumental para adquirir una función simbólica. Cuando los alumnos/as se ponen de pie al entrar el profesor en el aula están manifestando simbólicamente respeto a la autoridad.

La función de los rituales en el marco de una cultura es desactivar la agresión, facilitar la unión y la cohesión entre los individuos y mantener las reglas del juego. Para que esas funciones se cumplan es preciso que los signos que sostienen los rituales sean claramente perceptibles e interpretables, unívocos, rigurosamente codificados y redundantes. Hay signos rituales de pertenencia (el grupo de profesores viste de una manera determinada), de reconocimiento (los alumnos/as se ponen de pie para contestar, guardan las distancias...).

El ritual aparece como una forma de lenguaje propio de la interacción social. No existe significado ni pertenencia más que en relación al contexto en el cual se desarrolla, contexto definido por el marco, la situación y los papeles de los actores.

En cualquier institución escolar, configurando su cultura, existen símbolos, ritos, creencias que se repiten y se asimilan de forma espontánea en la práctica ordinaria. Son peculiares de cada institución, dinámicos en su evolución y cobran significado en ese contexto genuino. Muchos de estos símbolos y ritos hacen referencia al poder.

El significado de los rituales no se percibe enteramente si no se tiene en cuenta lo que se juega en la interacción. Lo que constituye el ritual es su carácter normativo, doblega los comportamientos a formas predeterminadas y, de manera más profunda, introduce una regulación de los intercambios.

En la relación jerárquica se aplica una regla de asimetría y de complementariedad. El actor de posición alta es el que tiene la iniciativa de la interacción. El actor de posición baja no tiene iniciativa más que cuando se desprende de una obligación hacia alguien de rango superior.

Veamos algunos tipos de rituales que tienen lugar en el marco de la organización escolar:

+ El tratamiento con el que se dirigen los alumnos/as a los profesores/as y viceversa. No suele estar prescrito, pero es práctica por todos conocida y asumida. Siempre según el imperativo de los superiores. "Trátame de usted", "puedes tratarme de tú", "podéis tratarme de tú o de usted"...

+ La configuración del espacio, tanto por lo que respecta al que utilizan los directivos como el de los profesores y los alumnos: despacho propio para el director, sala de profesores, ubicación elevada en el aula, amplitud de espacio disponible...

+ Movilidad por el territorio. El "*control de las jurisdicciones*" (Morgan, 1990) es una fuente de poder. En efecto, los profesores no tienen ámbitos prohibidos. Los alumnos "no pueden estar en las aulas durante los recreos", "no pueden entrar en la secretaría", "no tienen acceso a la sala de profesores/as"...

+ La inmovilidad es característica del comportamiento en el aula. El profesor/a se mueve con libertad (va desde su mesa hacia el encerado, recorre los pasillos, se acerca a los diferentes grupos)... El alumno/a suele permanecer sentado en su pupitre.

+ El mobiliario tiene distinto tamaño y diferente calidad según el poder jerárquico de que se disfruta, o que se padece dentro de la organización.

+ La ubicación en reuniones y sesiones de trabajo está marcada también por los indicadores relativos al poder. Quien detenta la autoridad se sitúa en el centro cuando hay varias personas, en la parte superior cuando hay varios niveles, en posición frontal cuando hay intervenciones verbales...

+ La disposición de tiempo ilimitado en las intervenciones cuando se realizan asambleas o sesiones de trabajo. Quien encarna la autoridad asume funciones como la de moderar la sesión que tiene un carácter técnico.

+ El uso del teléfono o de otros servicios como fotocopias, fax, etc. se realiza de tal forma que la autoridad parece tener garantías de responsabilidad en el uso, no sucediendo lo mismo con los alumnos.

+ La utilización de aparcamientos en los espacios del centro o en sus alrededores está marcada por la preeminencia del equipo directivo y de los profesores/as.

+ En algunas escuelas existe un privilegio marcado por la autoridad al utilizar en exclusiva unos servicios, en los que, por otra parte, siempre hay toallas, papel higiénico, jabón etc., no sucediendo lo mismo en los de los alumnos/as.

+ La ornamentación de las paredes de los pasillos o de las aulas es incumbencia de los profesores/as (al menos en cuanto a la autorización), tanto en cuanto a la disposición de los carteles como al contenido de los textos.

+ Los rituales del aula (permanecer sentados o ponerse de pie cuando llega el profesor, saludar a coro y en voz alta, ponerse de pie para contestar, levantar la mano para intervenir, pedir permiso para levantarse...) están marcados por la costumbre y por la iniciativa o aquiescencia de los profesores/as.

+ La concesión de permisos tiene unos cauces particulares, tanto por lo que respecta a la persona que lo ha de conceder como al modo en que se ha de tramitar.

+ Los rituales de presentación de los nuevos alumnos/as, cuando la incorporación se produce una vez iniciado el curso, se hacen a través del Director o de los tutores, acompañando al nuevo estudiante al aula.

+ La celebración de ceremonias (apertura y clausura del curso, entrega de premios, fiestas escolares...) ofrecen la ocasión de mantener pautas de comportamiento y ritos que afianzan el poder.

Todo habla en la organización, todo es cultura en ella. Y la cultura está tejida de símbolos, ritos, creencias, tabúes... que tienen lugar en el quehacer cotidiano. Nos lo recuerda Deal (1988): *"La mayor parte del día a día en cualquier organización es ritualista. La gente tiene una forma habitual de hacer el trabajo."* En la misma línea, sugiere Stewart (1989): *"Nuestras estructuras, estilos, relaciones, localización de recursos, el lugar en que el Director coloca su mesa, revelan juicios de valor"*.

La escuela es un marco en el que se desarrolla una peculiar cultura en que se presenta un conjunto estructurado de valores, de normas, de papeles, de formas de conducta y de relación. Marc y Picard (1992) puntualizan atinadamente: *"No existe relación social que no se inscriba en un cierto contexto institucional: este contexto no es solamente un marco donde la interacción tiene lugar; es esencialmente una matriz que aporta a la relación un código, representaciones, normas de papeles y rituales que permiten la relación y le dan sus características significativas."*

Goffman (1987) habla de diferentes tipos de rituales: los de acceso marcan los momentos delicados del acercamiento o del alejamiento; los de confirmación buscan mantener la imagen que cada uno desea dar; los de deferencia expresan la estima que se tiene por otro; los de evitación buscan mantener la distancia respetuosa; los de mantenimiento sirven para reavivar los signos de confirmación; los de ratificación son rituales que tienen la finalidad de manifestar la sensibilidad ante el cambio; los de reparación que tratan de transformar lo que se podría considerar como ofensivo en aceptable.

Conocer la naturaleza y funcionamiento de estos ritos y símbolos es un modo de desentrañar el significado compartido de la vida de la organización. Y es un modo de cambiar y mejorar la calidad de la práctica educativa. "*Conocer los símbolos y la cultura de la escuela es un prerrequisito para hacer la escuela más efectiva*" (Deal, 1988).

El papel de los símbolos y de los rituales en la cultura de la escuela marca un tipo de interacción social que se transmite de año en año y que configura la idiosincrasia de la organización.

Pero, además, esos símbolos y ritos configuran un curriculum oculto (Torres Santomé, 1991) a través del cual se aprenden actitudes, se legitiman formas de conducta y se adquieren discursos y formas de interpretación de la realidad.

6. Investigación sobre la cultura organizativa

La complejidad y la ambigüedad (Cohen y March, 1989) del poder en el marco cultural de la organización hacen difícil la investigación que facilite la comprensión de los fenómenos.

La investigación sobre la dinámica organizativa de los Centros no ha sido abundante porque han tenido prioridad otros aspectos de la vida escolar relacionados directamente con el proceso de aprendizaje. No ha estado bien enfocada porque se ha realizado a través de un paradigma excesivamente preocupado por las mediciones y poco sensible a la captación de la complejidad. Los investigadores han sido, casi siempre, especialistas o estudiosos de la escuela y no profesionales en ejercicio que analizan su propio contexto, los condicionamientos que conlleva y los significados que impregnan la práctica.

"Podemos obtener una idea de la cultura leyendo los prospectos de la escuela, particularmente si enuncian los fines de la misma y compendian su sistema de valores dominante. Sin embargo, los prospectos no siempre están llenos de declaraciones sobre cómo son las cosas; probablemente seleccionan aquellas declaraciones que el Director desearía que los lectores pensasen que deberían aparecer" (Everard, 1988).

Hacer visible lo cotidiano (Santos Guerra, 1990a) es el título de una obra en la que hago una propuesta sobre el análisis de los centros escolares. El modelo que considero idóneo para comprender los significados de la vida escolar se asienta en la utilización de métodos sensibles a la complejidad, adaptados al contexto y variados en su naturaleza. En otros lugares (Santos Guerra, 1988; 1989; 1990a; 1990b) he insistido en la importancia de investigar sobre los elementos de la organización desde la vertiente cualitativa.

Ouchi y Wilkins (1988) hacen una buena revisión de los trabajos publicados sobre la cultura en la organización, dividiéndola en categorías: teóricos, macroanalíticos, microanalíticos, empíricos, holísticos, semióticos y cuantitativos.

Estos autores se preguntan por el mejor paradigma de las ciencias sociales para entender la cultura de la organización, si el fenomenológico, el interaccionismo

simbólico, el semiótico, el antropológico estructural-funcional o el psicológico cognitivo. La respuesta no es maniquea sino integradora. En la misma línea ecléctica se mueven Mitchell y Learson (1987) en su obra *People in Organizations*.

"Existe en el campo un interés en conocer no sólo aquello que puede ser comprendido a través del coeficiente de regresión estandarizado, sino también en aquello que sólo puede ser descrito en una prolongada cita que revela el punto de vista del nativo" (Ouchi y Wilkins, 1988).

La investigación sobre la cultura de la organización escolar requiere la aplicación de conceptos y teorías. Pero es imprescindible tener en cuenta la situación particular en la que la cultura se desarrolla.

"Los conceptos configuran las acciones; pero las acciones son significativas en virtud de la situación personal particular. Por consiguiente, los conceptos deben ser perfilados según los elementos significativos y relevantes de la situación en que la acción está localizada..." (Strain, 1990).

No se puede comprender la naturaleza y el funcionamiento del poder desde el simple análisis de los documentos que lo regulan ni siquiera desde la precisa y minuciosa descripción de lo que sucede en los Centros. Es necesario un sistema interpretativo que cargue de significados los hechos, las normas, los conflictos, las relaciones. Así lo reconoce Schlemenson (1990):

"Para enfocar constructivamente la problemática del poder se hace necesario introducir la diferenciación conceptual entre sistema ejecutivo y sistema representativo, que permite que los fenómenos emergentes sean ubicados e interpretados dentro de la lógica correspondiente a cada uno de dichos sistemas".

Para Leithwood y Musella (1991) el mejor medio para conocer la cultura de la organización es el estudio de caso. Estudio que conlleva la utilización de entrevistas, cuestionarios, observación de las actividades, revisión de los documentos y participación en las actividades de desarrollo profesional y en los procedimientos de selección y promoción.

Comprender las claves del funcionamiento de las escuelas, saber cómo se forma y desarrolla su cultura, descifrar el significado de los mecanismos del poder, es un modo realista de emprender la dinámica del cambio y de la mejora. A eso vamos.

Referencia bibliográficas

- BALL, S.J. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Ed. Paidós/MEC. Barcelona.
- BERES, M.E. and PORTERWOOD, J.D. (1979): "Explaining cultural differences in perceived role of work: An international cross-cultural study". En ENGLAND, G. ET ALT. (EDS.): *Organizational Functioning in a Cross cultural perspective*. Kent State University Press Kent, O.H.

- BURRELL, G. y MORGAN, G. (1979): *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. Heinemann Educational Books. London.
- CLARK, J. (1989): Opiniones contrapuestas. Toma de decisiones y Acción Administrativa". En BATES, R. et alt. (1989): *Práctica crítica de la administración educativa*. Educació Estudios 1. Universidad de Valencia.
- CLARK, K.B. (1974): *El patetismo del poder*. Fondo de Cultura Económica. México.
- COHEN, M.D. y MARCH, J.D. (1989): "Leadership and ambiguity". En BUSH, T. (Eds.): *Managing Education: Theory and Practice*. Open University Press. Milton Keynes. Philadelphia.
- CROZIER, M. (1964): *The bureaucratic Phenomenom*. Tavistock. Londres.
- DEAL, T.E. (1988): The symbolism of effective schools. En WESTOBY, A (1988): *Culture and power in educational organizations*. Open University Press. Milton Keynes. Philadelphia.
- DEAL, T.E. and KENNEDY, A.A. (1982): *Corporate Cultures*. Addison-Wesley. Don Mills. Ontario.
- DREYFUS, H.L. y RABINOW, P.(1982): *Michael Foucault; beyond structuralism and hermeutics*. University of Chicago Press. Chicago.
- ELLIOTT, J. (1992): ¿Son los "indicadores de rendimiento" indicadores de la calidad educativa? En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 206. Septiembre.
- VERARD, K.B. (1988): *Developing Management in Schools*. Basil Blacwel. Oxford.
- FERNANDEZ CORTES, F. (1975): *Escuela viva*. Ed. Zero Zyx. Madrid.
- FERNANDEZ CORTES, F. (1979): *Orellana, asamblea en la escuela*. Ed. Zero Zyx. Madrid.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1992): "Burocracia, propiedad, profesión y comunidad: un análisis de las leyes de 1970, 1980 y 1985". En FERNANDEZ ENGUITA, M. (1992): *Poder y participación en el sistema educativo*. Ed. Paidós Educador. Barcelona.
- GIDDENS, A. (1984): *The constitution of society outline of a theory of structuration*. Polity Press. Cambridge.
- GOFFMAN, E. (1987): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Ed. Martínez Murguía. Madrid.
- GONZALEZ GONZALEZ, M.T.(1990): "Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas." En *Actas del Primer Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona.
- GREENFIELD, T.B. (1975): "Theory about organization: a new perspectives and its implications for schools". En HUGHES, M.: *Administering education:: international challenge*. Athione. London.
- HANDY, CH. (1988): Cultural forces in schools. En GLATTER, R. y Otros (1988): *Understanding School Management*. Open University Press. Milton Keynes. Philadelphia.
- HAMPDEN-TURNER, C. (1981): *Maps of de Main*. McMillan. New York.
- HARRIS, K. (1962): *Teachers and classes*. Routledge and Kegan Paul. Londres.

- HERZSKOVITZ, M.J. (1948): *Man and his Works*. Knopf. New York.
- HICKSON, D.J. y McCULLOUGH, A.F. (1984): El poder en las organizaciones. En SALAMAN, G. y THOMPSON, K. (1984): *Control e ideología en las organizaciones*. Fondo de Cultura Económica. México.
- HOLMES, M. and WYNNE E. (1989): *Making the School and Effective Community. Belief, practice and theory in School Administration*. The Falmer Press. London.
- HOYLE, E. (1986): *The Politics of School Management*. Hodder and Stoughton. London.
- KAPLAN, A. (1964): "Power ins perspective". En KAHN, R.L. y BOULING, E. (comp.): *Power and Conflict in Organizations*. Tavistok. London.
- LARA, F. y BASTIDA, F. (1982): *Autogestión en la escuela. Una experiencia en Palomeras*. Ed. Popular. Madrid.
- LEITHWOOD, K. y MUSELLA, D. (1991): *Understanding School System Administration*. Studies of the contemporary Chief Education Officer. The Falmer Press. London.
- LEVINE, R.A. y WHITE, M. I. (1987): *Las bases culturales del desarrollo educativo*. Ed. Visor/MEC. Madrid.
- LORENZ, K. (1985): *Sobre la agresión*. Ed. Siglo XXI. Madrid.
- LOUIS, M.E. (1980): "Surprise and sense-making. What newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings." En *Administrative Science Quarterly*, 25.
- MARC, E. y PICARD, D. (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Ed. Paidós. Grupos e Instituciones. Barcelona.
- MARTIN LUENGO, J. (1978): *Fregenal de la Sierra. Una experiencia de escuela en libertad*. Campo Abierto Ediciones. Madrid.
- MITCHELL, T. y LEARSON, J.R. (1987): *People in Organizations*. McGraw-Hill International Editions. New York.
- MORGAN, G. (1990): *Imágenes de la organización*. Ed. Ra-ma. Barcelona.
- OUCHI, W.G. y WILKINS, S.L. (1986): Organizational culture. En Westoby, A. (1988): *Culture and power in educational organizations*. Open University Press. Milton Keynes. Philadelphia.
- PEARSONS, T. (1960): *Structure and process in modern society*. Free Press. New York.
- PUGH, D.S. y HICKSON, D.J. (Comp.): *Organizational Structure in its Context: The Aston programme I*. Westmead. Hampshire. Saxon House.
- RIVAS FLORES, J.I. (1991): *Organización y cultura del aula: los rituales de aprendizaje*. Edinford. Málaga.
- SALAMAN, G. y THOMPSON, K. (1984): *Control e ideología en las organizaciones*. Fondo de Cultura Económica. México.

- SANTOS GUERRA, M.A. (1982): *Yo te educo, tú me educas. Crónica de una experiencia*. Ed. Zero Zyx. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1988): "Organización escolar e investigación educativa". En *Investigar en la escuela* nº 2.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1989): *Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la escuela*. EAC. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990a): "Organización escolar y calidad del aprendizaje". En SANTOS GUERRA, M.A. Y ALUMNOS DE CUARTO CURSO: *Investigar en Organización*. EAC. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990b): *Investigar en organización*. EAC. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de Centros Escolares*. Ed. Akal Madrid.
- SCHLEMENSON, A. (1990): *La perspectiva ética en el análisis organizacional. Un compromiso reflexivo con la acción*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- SCHWARTZ, H. y JACOBS, J. (1984): *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. Ed. Trillas. México.
- SHIPMAN, M.D. (1973). *Sociología escolar*. Ed. Morata. Madrid.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Ed. Morata. Madrid.
- STEWART, N. (1989): Curriculum Experience and Structured Partnership. En SAYER, J. y WILLIAMS, V. (1989): *Schools and External Relations. Managing the New Partnerships*. Cassell. London.
- STRAIN, M. (1990): Resource management in schools: some conceptual and practical considerations. En CAVE, E. y WILKINSON, C. (1990): *Local Management of Schools. Some Practical Issues*.
- SWIDLER, A. (1979): *Organization Without Authority*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- TORRES SANTOME, X. (1991): *El currículum oculto*. Ed. Morata. Madrid.
- TURNSTALL, W.B. (1983): "Cultural transition at AT&T". En *Sloan Management Review*, 9.
- TYLER (1991): *Organización escolar. Una perspectiva sociológica*. Ed. Morata. Madrid.
- VAN MAANEN, J. y BARLEN, S.R. (1985): "Cultural organization: Fragments of a theory". En FROST, P.J. et al. (eds.): *Organizational Culture*. Sage Publications. Beverly Hills.
- WATSON, L.E. (1982): "The management of Education in its Social Setting". En GRAY, HL. (1982): *The Management of Educational Institutions*. The Falmer Press. London.
- WEBER, M. (1948): *From Max Weber: Essays in sociology*. Routledge and Keagan Paul. London.

- WEICK, K. (1976): "Educational organizations as loosely coupled system". En *Administrative Science Quarterly*. Vol. 21.
- WEICK, K. (1980): *Loosely coupled system: related meanings and thick interpretations*. Cornell University. Ithaca. New York.
- WEICK, K. (1982a): "Administering Education in loosely coupled schools". En *Phi, Delta, Kappa*. Junio.
- WEICK, K. (1982b): "Management of organizational change among loosely coupled elements". En GODMAN, P.S. cols. (eds.). *Change in organizations*. Jossey Bass. San Francisco.
- ZIV, A. y DIEM, J.M. (1989): *El sentido del humor*. Ed. Deusto. Madrid.