

## Participación en la escuela: visión crítica y propuestas para su mejora

Emilio Álvarez Arregui  
*C.P. El Quirinal, Avilés*

### Resumen

En este artículo se presentan algunos indicadores sobre cómo vienen percibiendo los directores y los docentes la implementación del modelo de participación en la escuela pública asturiana. Los argumentos vienen avalados por una investigación donde se conjuga lo cuantitativo y lo cualitativo con la intención de abordar la realidad desde dos frentes complementarios que permitan realizar nuevas lecturas. Se centra la atención en las desviaciones percibidas, lo que nos introduce necesariamente en el entramado cultural que envuelve a las organizaciones. En último término proponemos algunas mejoras que sirvan de guía en la orientación de las políticas educativas y en la gestión de los centros educativos.

### Abstract

This article presents some indicators that show how head-teachers and teaching staff in general perceive the implementation of participation patterns in state schools in Asturias. The arguments offered here are supported by a piece of research that, by dealing with both quantitative and qualitative aspects, tries to throw light on the issue in two complementary ways which will make new approaches possible. The focus here will be exclusively on the perceived deviations, which will necessarily lead into the cultural framework around the organizations. Finally a few improvements are suggested which might serve as guidance for designing an educational policy and for the management of schools.

### Introducción

La transformación socio-política y económica de la sociedad española en los últimos años abrió las puertas hacia una mayor implicación de los ciudadanos en la vida pública haciendo realidad los principios emanados de

nuestra Constitución. Al trasladarse este principio al ámbito educativo se consideró que una reforma progresista solo podría arraigar socialmente desde una intervención activa de los ciudadanos de ahí que se crearan espacios de participación para dar cabida a los distintos sectores de la comunidad educativa con el objetivo de asentar los pilares de una escuela democrática, plural, abierta y comprometida con el entorno.

Desde el primer momento se hacía previsible que el camino emprendido no sería fácil, pero las dificultades se hicieron patentes cuando su implementación se asoció a una aplicación estricta de la normativa, pues al dar prioridad a este criterio se cercenaron muchas iniciativas y con ello la posibilidad de que los centros articulasen un modelo de participación orientado desde las peculiaridades de los distintos sectores que conforman o concurren en cada comunidad educativa concreta.

La problemática se ha ido haciendo más presente con la aceleración de los cambios en las dimensiones sociopolíticas, económicas y tecnológicas que hacen mutar constantemente el paisaje socioeducativo, provocado por una dispersión en las demandas ante los múltiples foros que se generan. Así, mientras para unos colectivos es prioritario abordar problemas sociales asociados a la intolerancia, la violencia, las drogas, el género o la acogida de emigrantes; para otros debe buscarse la mejora de los resultados en las distintas disciplinas incrementando la calidad de los procesos; coincidiendo todos en la imperiosa necesidad de incorporar las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) sin generar exclusiones ya que a esta realidad nadie puede substraerse.

El resultado es un incremento de los debates, de las resistencias, de las tensiones y de las incertidumbres que actúan a manera de manto bajo el que subyace la necesidad de capacitar a unas organizaciones educativas con herramientas válidas con las que abordar un cambio cultural que si bien se percibe como necesario no se vislumbra un horizonte fácil, ni que se asuma sin más, teniendo en cuenta que la insatisfacción, la pasividad, la frustración o la inhibición han ido desplazado buenas dosis de ilusión, colaboración, compromiso y esfuerzo de los agentes educativos llamados a estar implicados en esta tarea.

Si los resultados obtenidos no parecen satisfactorios ¿por qué se sigue actuando entonces bajo los mismos criterios? Desde nuestra perspectiva, esto se debe a una orientación errónea de aquellos que pretenden rentabilizar lo educativo en su propio beneficio presentando públicamente “nuevas soluciones” o “rosarios de innovaciones”, pero olvidando, o lo que es peor obviando las dificultades intrínsecas que acompañan a cualquier proceso de cambio (Fullan, 1991).

Así, son muchos los muchos políticos y agentes sociales quienes no se percatan que la repetición sistemática de esquemas ha generado un aprendizaje social de lo educativo que va desalojando la ingenuidad por la crítica abierta, exigiendo un peaje demasiado elevado para mantener un modelo que sólo es sostenible a base de incrementar un clientelismo multidependiente y transaccional que dista mucho de ser compatible con el concepto que debe entender los centros educativos como comunidades de aprendizaje abiertas a una participación plural.

Ante estos hechos, consideramos que las políticas deben ser objeto de análisis crítico continuado para que no queden en mera declaración de intenciones, oculten caras amargas de la realidad escolar o se olviden de sus dificultades. Es por ello que cualquier investigador de lo educativo debe adentrarse en la decodificación del entramado sociopolítico e ideológico que opera dentro y fuera de los centros, conformando superestructuras que deben ser puestas en evidencia cuando utilizan el sistema escolar como plataformas de legitimación y de control en detrimento de la mejora de la calidad educativa.

Con estas reflexiones iniciales presentaremos en los siguientes apartados algunos indicadores sobre cómo vienen percibiendo los directores y los docentes la implementación del modelo participativo, con la finalidad de ilustrar si lo que está ocurriendo en la práctica es lo deseable o si se debiera, por el contrario, actuar desde otros referentes. Los argumentos que se presentan vienen avalados por una investigación (Álvarez Arregui, 2002) realizada en la Comunidad Autónoma de Asturias en centros públicos y concertados de enseñanza no universitaria desde año 1997 hasta el 2002. A lo largo del proceso participaron 670 profesores y 95 directores a través de cuestionarios, se grabaron más de 100 horas en 52 entrevistas y se establecieron múltiples contactos informales con distintos agentes educativos.

Por razones de espacio aquí sólo se retoman algunos indicadores, focalizando la atención en el entorno actitudinal y en las desviaciones percibidas, lo que nos introducirá, obligatoriamente, en el entramado cultural que envuelve a las organizaciones. El enfoque metodológico adoptado, al conjugar lo cuantitativo y lo cualitativo, permite abordar la realidad desde dos frentes complementarios para presentar indicadores que permitan realizar nuevas lecturas para evitar volver a cometer los mismos errores en el futuro, sobre todo cuando es necesario tomar decisiones institucionales o promover grupos de trabajo para abordar la problemática de la participación desde la investigación – acción.

## Participación en la gestión: los Consejos Escolares

El Consejo Escolar se ha conformado como la célula básica de participación de la comunidad escolar al ser el órgano colegiado de gobierno en el que participan representantes de todos los sectores de la comunidad educativa.

La LODE (1985) primero, después la LOPEGCD (1995) -artículos 10, 11, 12 y 13- y ahora la LOCE (2002) -artículos 81 y 82- han venido determinado su composición y funciones pero las opiniones de los encuestados y entrevistados sobre lo que viene ocurriendo en la práctica cotidiana, distando mucho de los principios que debieran inspirar un modelo de participación democrático efectivo y equitativo.

La información obtenida (Álvarez Arregui, 2002) demuestra, claramente, que las prioridades de los consejos escolares no están orientadas hacia la gestión de un Proyecto Educativo sino más bien hacia la generalización de los propios procesos de burocratización. Esta situación se intensifica ante la actitud rutinaria que imprimen muchos directivos al funcionamiento de este órgano, limitando su potencialidad a una mera aprobación de prescripciones externas, de celebración de acontecimientos, mejora de infraestructuras o formalización de actividades extraescolares a través de los programas de apertura de centros. Los aspectos relacionados con la mejora de los procesos educativos se evitan siempre que se puede y se procura reconducir las intervenciones hacia cuestiones administrativas o reiterar demandas hacia entidades o instituciones externas al centro, desplazando así las responsabilidades internas para promover iniciativas y constriñendo las posibilidades de gestionar una cultura participativa orientada desde la colaboración y el aprendizaje continuado.

Aquellos centros en los que se ha optado por vivir sin sobresaltos, encontramos una alta burocratización y directores que se han transformado en mediadores del juego micropolítico, convirtiendo las reuniones en meros formulismos, pues las decisiones relevantes se adoptan fuera de los consejos escolares y se procura que en las actas de las reuniones de éstos no queden reflejados los conflictos internos, evitando así “perjudicar la imagen interna”, algo ya asumido en la propia cultura institucional.

Bajo estos criterios, la creación de coaliciones y la consolidación de estructuras de poder, explícitas o implícitas, serán promovidas por los directores para obtener posiciones ventajosas desde las que manejar aquellas situaciones conflictivas que se les presenten. Cuando estos comportamientos se consolidan el órgano colegiado se habrá desvirtuado al convertirse en

rehén de los intereses de una parte de los consejeros, volviéndolos reactivos a cualquier intento de cambio que pudiese modificar el status quo existente. Un procedimiento habitual consiste en promocionar a personas afines en los procesos electorales, independientemente de su valía o capacitación, lo cual generará inevitablemente transacciones implícitas que se traducen en tratos diferenciados, manifestados en forma de prebendas o en una ocultación de información relevante para aquellos sectores más críticos o que no han entrado en este juego. Todo ello posibilita que en el largo plazo se genere un incremento de la desconfianza, ante las connivencias que se intuyen en función de las situaciones coyunturales que se van presentando, en la orientación de las decisiones que se adoptan y acerca de la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.

Cuando se ha indagado sobre las comisiones mixtas que se establecen desde el Consejo Escolar, también se destaca un alto grado de formalización, pues no se da una delegación real de responsabilidades para desarrollar iniciativas, debatirlas y ponerlas en práctica sino que se ha convertido en un recurso burocrático más, con escasa o nula repercusión en la vida del centro ya que las rutinas se repiten de manera reiterada.

Ante estos y otros hechos son muchas las opiniones que indican en los centros públicos que este órgano colegiado ha sido un completo fracaso para la gestión y el control de los centros educativos al ponerse de manifiesto que después del largo periplo recorrido no se sabe participar, no se quiere aprender a colaborar y no se promueven iniciativas para modificar esta situación.

En el caso de los centros concertados, los Consejos Escolares tampoco se percibe que hayan cristalizado como órganos colegiados asociados a la gestión institucional. Y ello a pesar de que se han incorporado en el organigrama funcional con carácter prescriptivo, pero los gestores nunca han estado convencidos de que esta fórmula organizativa fuese apropiada, por lo que los han vaciado de contenido.

Muchas de las situaciones denunciadas reclaman reflexionar tanto a docentes como a directores, inspectores, padres, sindicatos y administraciones educativas, sobre el modo en que se ha implementado el modelo de participación, si atendemos a la consolidación que ha tenido en la realidad cotidiana, con la defensa a ultranza del corporativismo docente, el individualismo, el currículum oculto o la acomodación de los órganos a los intereses de los grupos minoritarios y dominantes.

En cualquier caso la gestión institucional habrá que regenerarla, potenciarla y dinamizarla, haciendo frente a los inconvenientes que vayan surgiendo para ello habrá que seguir desenterrando y denunciando los vicios e

irregularidades que se detecten. Esperamos que el futuro sea más halagüeño que el que nos presenta un docente en el siguiente comentario, con el que concluimos este apartado, pues en sus argumentos se clarifican muchas de las deficiencias consolidadas.

*... es un mero trámite, nunca se comentan los problemas del centro, se oculta todo lo que ocurre e importa bajo cuestiones administrativas, nunca se proponen mejoras pedagógicas y si hay algo que le molesta a nuestro director es que se rebata algún punto de los que tiene preparados... repite sistemáticamente que los problemas tenemos que solucionarlos antes de entrar nunca durante el Consejo... lo único que le importa es la imagen... lo que consigue es que los padres y nosotros nos hayamos vuelto apáticos... parece que siempre quiere echar las culpa de las cosas al Ayuntamiento, a la Administración o a terceras personas pero nunca las tenemos nosotros... se desvía la atención hacia otros problemas que no son relevantes... todos hemos acabado aceptando a la larga esta situación ya que en el fondo es más cómoda.*

## **Participación de los padres**

Son muchas las investigaciones que apoyan la necesidad de potenciar la participación de este colectivo en distintos ámbitos organizativos dado que su repercusión se viene demostrando altamente positiva en la mejora de los procesos educativos o el rendimiento del alumnado cuando existe una actitud favorable desde el centro (Coleman, 1998; Mortimore y otros, 1988; Rosenholtz, 1989; Steinberg, 1996). En nuestra comunidad autónoma las iniciativas adoptadas desde el marco legislativo han sido muchas y variadas de ahí que al adentrarse en la complejidad de la vida cotidiana deba analizarse la bondad de lo conseguido, por si de ello se derivase como necesario reconstruir la relación entre padres, comunidades y escuelas desde otras concepciones alternativas.

### *Asociaciones de padres y madres de alumnos y alumnas (AMPAS)*

Además de su participación en el Consejo Escolar a los padres se les ha abierto la posibilidad de intervenir y colaborar con los centros educativos a través de las AMPAS. Estas organizaciones, no obligatorias, se han generalizado en los últimos años percibiéndose claramente una vinculación con el entorno político ya que en su mayoría están asociadas a entidades de carácter local, provincial o nacional que las promocionan y apoyan.

Esta situación ha tenido distintas repercusiones en la gestión institucional si bien cabe destacar una clara orientación externa de sus propuestas institucionales al dar prioridad a estos planteamientos, independientemente de que coincidan o no con los indicadores socioeducativos de las necesidades percibidas en los diferentes sectores de las comunidades educativas. Ante este hecho, a los directores les resulta más cómodo estar en una sintonía político-ideológica, real o aparente, con estas asociaciones, pues en caso contrario tendrían que establecer entramados de coaliciones dentro y fuera del centro, suponiéndoles con mucha probabilidad un desgaste excesivo ante el incremento de fricciones y conflictos.

Los mayores peligros se asocian para los entrevistados con la ausencia de criterios institucionales sólidos sobre el por qué y el para qué de la participación de los padres, ya que bajo estas carencias se denuncian discriminaciones selectivas que afectan prioritariamente a colectivos minoritarios, cuestionando abiertamente la implantación de un modelo comprensivo. Estas actitudes no pueden ser asumidas sin más en centros que se denominan educativos y mucho menos cuando son sostenidos con fondos públicos, pues de la no-participación y de la no-intervención no se derivan consecuencias neutras ya que cuando se hacen lecturas situacionales se percibe una potenciación del mantenimiento de desequilibrios que son inasumibles éticamente.

Aunque la Ley permite que convivan simultáneamente más de una asociación de padres, no hemos encontrado estas situaciones, lo que podría indicar otro déficit de participación democrática, pues pudieran prevalecer tesis excluyentes sobre posiciones integradoras. Bajo estos referentes es lógico que se vayan consolidando en las AMPAS más relevantes la tendencia a generar estructuras organizativas paralelas a las propias del centro educativo. Esto sucede en mayor medida cuando los presupuestos que manejan dan pie a entenderlas como un negocio donde se relega lo educativo, dando prioridad a otros intereses y provocando con ello desviaciones de distinto signo que deberán ser corregidas sino se quiere ser cómplice de esas situaciones.

La constatación de estos hechos en la práctica conlleva una clara ruptura entre lo escolar y lo extraescolar, donde se perciben connivencias entre los gestores de lo público y de lo educativo. Así, ante el mayor protagonismo que están teniendo algunas administraciones locales sobre el tipo de actividades que promueven, por las situaciones sociolaborales que generan o por los intereses políticos subyacentes a los servicios que van implantando, acaban favoreciendo desigualdades de trato o de acceso a la información en función de la mayor o menor sintonía ideológica con las propuestas educativas, deportivas, culturales o de ocio que se ofertan.

A este respecto, compartimos los argumentos de aquellos directores que manifiestan la necesidad de no dar pie a que los padres malinterpreten su participación en el centro. Esto ha ocurrido en aquellos casos donde este colectivo ha pretendido gestionar el transporte, los comedores o las guarderías, ya que cuando así ha sucedido a la larga se ha detectado un incremento de conflictos internos porque se generan espacios de poder excluyentes asociados a la gestión de esos recursos. Es lógico, por tanto, que en aquellos centros donde ha ocurrido esta situación se haya reconducido la gestión institucional reforzándola y estableciendo distintos ámbitos y grados de participación en base a la corresponsabilidad que se asume o los temas que se abordan. En último caso ha aparecido la evaluación como un elemento determinante para verificar la sintonía entre lo que se dice, lo que se acuerda y lo que se hace por unos sectores u otros para introducir mejoras en los procedimientos que tienen disfuncionales.

Decir por último que en algunos centros gestionados por monjas se han detectado reacciones no esperadas institucionalmente cuando se ha pretendido orientar la participación de los padres desde una vertiente religiosa. Ante el rechazo manifiesto de una gran parte de este colectivo, las direcciones han desplegado estrategias más funcionales y utilitaristas despreocupándose de la promoción de verdaderas comunidades de aprendizaje, desaprovechando así el potencial educador que conllevaría una relación con los padres asentada bajo intereses educativos comunes. En cambio, cuando las direcciones han diagnosticado previamente las demandas reales de las familias y se han tenido en cuenta sus inquietudes han sido detectados cambios actitudinales que se traducen en la práctica en estructuras organizativas más sólidas, dinámicas, flexibles, duraderas y con mayor integración en la comunidad.

### *Participación de los padres desde las tutorías*

El marco legislativo establece para los tutores funciones de asesoramiento, colaboración e información a padres y alumnos en los diferentes ámbitos en los que se plantea su educación desde el Proyecto Educativo de Centro pero cuando hemos revisado lo que ocurre en la práctica nos hemos encontrado con una acomodación de las prescripciones a la cultura organizativa de cada centro.

Independientemente de la efectividad o disfuncionalidad al adoptar estas posiciones, los agentes entrevistados perciben un deterioro de la acción tutorial a medida que se asciende en los cursos, afectando al tipo, cantidad y calidad de la relación comunicativa. Las personas que han trabajado en



varias etapas son los que más insisten en este cambio actitudinal, manifestando que los índices más negativos se producen en los IES. En muchos de estos centros hemos hallado que en vez de plantear una respuesta profesional ajustada en función de la problemática detectada, justifican su inhibición o la disminución de su esfuerzo por el desinterés de los colectivos a los que se deben, minimizando así su responsabilidad individual, grupal o institucional y desplazándola hacia “los otros”.

También nos hemos encontrado con un claro descenso de la participación de los padres en las cuestiones disciplinarias. En este punto el colectivo docente se muestra mucho más crítico ya que recaen sobre él en primer lugar los acontecimientos problemáticos. En cambio los directivos únicamente actuarán cuando la situación es grave o cuando se producen conductas inapropiadas de manera reiterada, articulando su intervención en base a un protocolo mucho más definido. En cualquier caso no parece que los procedimientos sean válidos ya que los padres del alumnado más conflictivo suelen posicionarse a favor de sus hijos, no reconocen fácilmente su corresponsabilidad, la inhibición suele ser una constante y no se detecta un cambio actitudinal.

Por ello conviene reflexionar sobre la forma y el modo en qué se quiere aplicar esa disciplina ya que en muchas ocasiones la desmotivación paterna podría deberse a un cierto corporativismo interno que se traduce en una imposición, explícita o implícita, de una normativa que ha sido pactada de antemano entre directivos y docentes. De este modo la imposición de prescripciones de dentro hacia fuera se ha generalizado, son muy pocas las ocasiones en que se buscan espacios de mediación para dar respuestas educativas de manera coordinada y no parecen efectivas las soluciones adoptadas desde el momento en que nos encontramos en secundaria con altas bolsas de descontento entre los docentes, siendo muchos los que han arrojado la toalla e informando que no están dispuestos a asumir mayores compromisos en este campo.

En cualquier caso lo que se ha constatado en la mayoría de los centros públicos es que el mero seguimiento de las prescripciones externas para promover un sistema de participación resulta insuficiente por inadecuado en su implementación. Los trámites formales, la rigidez de horarios y las tutorías en gran grupo siguen siendo la norma a pesar de no dar buenos resultados cuando la transmisión de información es unidireccional y no se recogen las inquietudes o las necesidades reales de la comunidad para actuar en consecuencia.

Ante las carencias detectadas tampoco se percibe como válido el mero incremento de efectivos en los Departamentos de Orientación, de los equi-

pos de sector, los desdobles o la potenciación de los mediadores, pues no se perciben cambios reales en la cultura organizativa con relación a los procesos internos que se promueven y al rechazo implícito que opera bajo respaldo de muchos docentes y directores.

Los centros concertados también manifiestan dificultades a la hora de desarrollar un programa tutorial abierto y flexible incardinado en un modelo participativo. Aunque se ha informado negativamente sobre los procesos que se han venido desarrollando en algunos casos se percibe un cambio de tendencia en los últimos tiempos si bien es más acusado cuando las direcciones son más dinámicas, tienen una mayor capacitación profesional y quieren proyectar sus centros en el futuro con mayores garantías de éxito. En estos casos se apunta la necesidad de reorientar los procesos hacia una atención más individualizada, revitalizar los proyectos institucionales por medio de diagnósticos situacionales, respaldar el despliegue de los procesos desde la dirección, actuar de manera más coordinada, promover un entorno laboral más flexible, articular la acción tutorial desde los departamentos de orientación, potenciar la conectividad con la comunidad a través de las nuevas tecnologías y establecer contactos intra e interinstitucionales más eficaces.

A modo de ejemplo y para finalizar este apartado, cabría destacar que dado que son muchas las estrategias que se han desarrollado en los últimos tiempos para incorporar a los padres como apoyo al centro educativo, implicarlos en las actividades de aula, promover la acción tutorial, participar en el proceso de definición, seguimiento y reestructuración de la línea pedagógica del centro, realizar visitas docentes al domicilio del alumnado o promover las escuelas de padres remitimos a los lectores a autores como Batanaz, 1998; Green y Habana-Hafner, 1988; Martín-Moreno Cerrillo, 1996d; Martínez, 1996; Pérez Pérez, 1996, entre otros, ya que aportan indicadores válidos cuya eficacia ha sido contrastada.

## **Participación docente**

Los órganos de coordinación docente se han presentado como pilares básicos para potenciar el diálogo, la reflexión y la mejora de la práctica educativa. Es por ello que se hace necesario conocer su implantación para diagnosticar en qué medida vienen cumpliendo las funciones para los que fueron creados. Dado que es corto el espacio para argumentar haremos unas breves referencias al Claustro, la Comisión de Coordinación Pedagógica y dentro de los equipos docentes a los ciclos y departamentos.

### *Claustro*

Los múltiples comentarios analizados no indican que se potencie un mayor compromiso o coordinación de las acciones educativas desde este órgano colegiado. Al contrario de lo que cabría esperar en espacios educativos donde la colaboración está en boca de todos los agentes educativos lo que se percibe en la realidad cotidiana es un incremento del individualismo, la experiencia personal, el equipo de trabajo con personas afines o la defensa de los intereses propios.

Estos criterios se están consolidando como válidos en la cultura de muchos centros y también se nos ha informado de manera generalizada que en los claustros predominan las cuestiones administrativas, la información sobre fiestas, los procedimientos rutinarios y la lectura de circulares. También se percibe por parte de los docentes que cuando los proyectos del centro son objeto de un tratamiento burocrático por parte de los directores y sus equipos, se produce un incremento de la participación asociada a la defensa del espacio personal o de los privilegios adquiridos por la antigüedad.

Los conflictos surgirán sistemáticamente ante aquellas iniciativas que pueden invadir zonas que se consideran exclusivas de personas o grupos concretos. A pesar de que estas situaciones se perciben como discriminatorias por el hecho de beneficiar a unos en detrimento de otros no se reconocerá abiertamente este hecho pero se admitirá implícitamente al haberse incorporado a la cultura interna de muchas organizaciones “educativas”.

Otra estrategia utilizada por aquellos directores orientados hacia el mantenimiento es la ocultación de las fricciones internas bajo el pretexto de preservar una imagen institucional cohesionada internamente de cara a la comunidad educativa.

Lo que han conseguido aquellos que han actuado así es potenciar una falsa colegialidad a la que se ha coaligado una desconfianza creciente al aumentar las dudas sobre muchas decisiones que se adoptan en el centro. Bajo este planteamiento es lógico que los debates se hayan ido trasladando fuera del órgano colegiado buscando apoyos previamente o generando corrientes de opinión para provocar transacciones negociadas individuales o de grupos concretos para obtener posiciones ventajosas en los plenarios en vez de potenciar una participación abierta, plural y comprometida.

La debilidad institucional a la que se ha llevado este órgano colegiado la conocen muy bien los agentes educativos implicados pero lejos de intentar abordar las problemáticas subyacentes para potenciarlo lo que se han consolidado son estrategias micropolíticas coyunturales.

Aquellos que conocen mejor estos juegos obtienen beneficios adicionales de diversa índole ante el enmascaramiento de las dificultades, la personalización de los problemas, la burocratización, el desplazamiento de las responsabilidades, la disminución de los compromisos institucionales o la evitación del conflicto pero también debe tenerse en cuenta que la alta generalización de la no-intervención deberá leerse como un posicionamiento reactivo ante el cambio

También se alude a la historia pasada del centro como otro lastre insalvable que condiciona la participación ya que, a diferencia de lo que podría pensarse, la experiencia no se aprovecha en beneficio de la organización o en la mejora de los procesos.

Así, por ejemplo, en aquellos centros en los que docentes llevan muchos años conviviendo es lógico que vayan rotando diferentes personas por los equipos de dirección lo que ha ido derivando en rencillas internas y pactos invisibles que incapacitan a los directores que van accediendo al cargo a ejercer una gestión institucional comprometida con el cambio. "Los secretos del pasado" se traducen en poder para aquellos agentes educativos con una larga trayectoria en el centro que se truecan en beneficios de diversa índole pero que nunca se harán explícitos porque forman parte de una cultura organizativa oculta de la que las personas se van haciendo partícipes con el tiempo.

Al final, con todo ello, se ha conseguido una generalización de la apatía cuando los temas no afectan directamente, el despliegue de juegos micropolíticos para lograr posiciones ventajosas, el incremento de la desconfianza, el desplazamiento de los debates fuera del órgano colegiado, la inhibición ante la mejora de los procesos educativos y una alta dependencia externa. Ante estas situaciones cabría hablar de unos resultados que distan mucho de los discursos oficiales y vienen repercutiendo negativamente de manera sistemática en los proyectos institucionales, la implementación de innovaciones o los sistemas comunicativo-relacionales dentro y fuera del centro.

En los centros de la red concertada la funcionalidad de este órgano colegiado varía situacionalmente de unos a otros, pero lo que si hemos encontrado como un factor decisivo en la promoción de la participación es el estilo de gestión institucional que se haya articulado internamente. En aquellos casos donde las direcciones no promueven estrategias integrales de intervención o no respaldan abiertamente iniciativas se percibe un miedo reiterado a introducir cambios al que se asocia una menor profesionalización para el ejercicio de la función directiva. Esta inseguridad se traduce en la práctica en un alto control burocrático sobre los procesos internos, orientándolos

irremediablemente hacia el mantenimiento pero tiene consecuencias negativas sobre la calidad y cantidad de la participación de los docentes.

En cambio cuando los docentes perciben una tendencia a flexibilizar las estructuras, se promueve la corresponsabilidad, se pretende aprovechar el conocimiento tácito, haciéndolo explícito, y se reorientan los procesos en función de las demandas y necesidades, nos hemos encontrado que detrás hay direcciones más profesionales, con capacidad de decisión y orientadas desde criterios pedagógicos, institucionales y transformacionales.

### *Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP)*

Las funciones de este órgano de coordinación se consideraron vitales para articular los proyectos educativos y desplegar los procesos de manera coordinada de ahí que sea obvio conocer algunas de las percepciones que se tienen sobre su funcionalidad para constatar, comprender, interpretar y actuar en consecuencia.

En principio podría decirse que este órgano cumple las funciones que tiene asignadas, pero las apreciaciones superficiales en el mundo educativo siempre son engañosas ya que entre lo formal y lo real caben distintas lecturas sobre la verdadera importancia de la CCP, de ahí que adquieren gran importancia las valoraciones de los implicados para entender la cultura organizativa subyacente.

A este respecto cabe decir que las coaliciones que se perciben en este órgano de coordinación son muchas y variadas ya que obedecen a distintos intereses si bien la más generalizada es la que se establece entre los directores y aquellos catedráticos docentes “más representativos” de esta forma produce un intercambio de apoyos implícitos. Así los primeros se sustentarán en los cargos sin problemas siempre que se les permita a los segundos controlar la orientación de las decisiones institucionales, decidir sobre el despliegue de los procesos y fiscalizar la distribución de la información en los departamentos o en las reuniones de ciclo según las conveniencias coyunturales.

La capacidad para generar redes de influencia encubiertas es una realidad en los centros de gran tamaño y en los medianos, disponiendo de amplia información acerca de cómo su consolidación lleva aparejadas estrategias de desprestigio sistemático de este órgano, siendo así que, cuando sucede, los procedimientos burocráticos se instalan definitivamente y sus responsables, las responsabilidades y los principios que guiaron su implementación dejan de ser cuestionados ante la irrelevancia de su papel.

*... en un centro llamaban a la CCP “el Cu - Cus - Plan” y en el otro era “el Cucurucú - Paloma”, entonces a partir de ahí te puedes imaginar lo que es una CCP..*

*... los jefes de departamento nunca quieren ir a la CCP... son reuniones adicionales a parte de las del departamento... no se trataban grandes temas, ni había polémicas. **¿Tiene algún tipo de repercusión la CCP? No. Nada de nada...***

La inspección justificará su no-intervención en base al falso argumento de la autonomía pedagógica ya que se destaca que las actuaciones de oficio han generado una alta dependencia burocrático-funcional al exigir el cumplimiento formal de la normativa vigente o la adscripción a contratos programas promovidos externamente lo que ha incidido negativamente en el despliegue de los procesos internos y en las actitudes.

Cuando interrogamos sobre las razones subyacentes se informa de conivencias implícitas que no son casuales sino interesadas, toda vez que la generalización de la atonía con relación a los temas pedagógicos permite liberar espacios para fortalecer discursos demagógicos desligados de la mejora de la práctica educativa cotidiana. De esta forma la CCP se ha convertido en la médula espinal de la acción micropolítica del centro donde se cumplirá formalmente la normativa de cara al exterior pero estará deslegitimada institucionalmente mientras se de prioridad a la defensa de los intereses de los representantes sobre los representados y se desplacen a un segundo plano las necesidades socioeducativas de la comunidad a la que prestan sus servicios “profesionales”.

Así, se ha generado la paradoja de que en una comisión que se denomina “Pedagógica” nunca se aborden temas de esa índole ya que las mejoras metodológicas, las modificaciones en los agrupamientos o la asignación de personal en base a las necesidades detectadas tendrían repercusiones organizativas que afectarían inevitablemente a privilegios asentados en la antigüedad o a los horarios que a la postre son indicadores claves en la mayoría de los centros de secundaria.

Resulta evidente que la efectividad de esta comisión va a depender de sus responsables, de su capacitación profesional, de la percepción que se tenga sobre la ética de sus comportamientos y del respaldo que proporcionen en el despliegue de los procesos. Estos factores se vienen mostrando como decisivos para orientar los esfuerzos y promover cambios actitudinales, si bien el problema añadido que hemos constatado en los programas de formación de directores (Álvarez Arregui, 2002) es una despreocupación latente por capacitar y seleccionar a los directivos para actuar bajo los criterios mencionados.

Entre las razones de este hecho cabría destacar los costes añadidos que supone un cambio de orientación cuando son muchos los beneficiarios y pocos los beneficios educativos. A modo de ejemplo, y para finalizar, ilustramos los argumentos realizados con alguno de los comentarios sobre cómo se percibe la evolución de este órgano de coordinación, sintetizando en los mismos muchas de las aportaciones aportadas por los entrevistados

*... al estar el director como presidente de la misma la burocratiza totalmente... he intentado intervenir en el pasado en muchas ocasiones... aparentemente parece que te apoya y te deja hablar pero al final siempre acaba diciendo que los libros de texto son lo mejor... lo que tenemos está bien... la Pedagogía es teoría... donde hay proyectos tienen menos alumnado... siempre está dejando caer cosas, explícita o implícitamente en contra de la innovación... en el fondo lo que creo es que no tiene propuestas educativas que hacerlos y le da miedo intervenir... las demandas que se plantean al profesorado de los ciclos no sirven para nada... como nunca se tuvo voluntad real de cambio desde la dirección nos hemos cansado...*

#### *Equipos, ciclos y departamentos*

La necesidad de coordinarse se ha ido mitificando en los centros educativos al haberse convertido en una demanda constante en los discursos de los inspectores, los directores, los docentes y los padres, pero de lo que ya no se habla tanto es si esta situación se ha hecho realidad visible en los centros, de ahí que nos veamos en la obligación de hacer algunos comentarios al respecto.

Si atendemos a las informaciones recogidas cabe afirmar que la idea de ciclo no se consolida y los docentes siguen funcionando por niveles. Aunque en Infantil se ha dado una mejor adaptación, la rigidez organizativa presiona hacia el nivel cuando los centros van teniendo más unidades. Otras causas apuntan hacia el individualismo, las rutinas del trabajo en equipo, unas direcciones reacias a articular estrategias de intervención institucional y una Inspección que remite normativas, realiza controles superficiales y premia el mantenimiento.

Bajo estos supuestos la búsqueda de personas idóneas para coordinar los grupos no se ha orientado desde la aptitud para ejercer la tarea sino desde la transacción relacional. La asignación se utilizará en el futuro como moneda de cambio para facilitar el control institucional, corporativo o administrativo más que incorporar mejoras ya que el objetivo implícito es aparentar normalidad organizativa. La carga adicional de trabajo burocrático se asume por los beneficios que reporta para los concursos de traslados, para acceder a

información suplementaria, por el tiempo extra que se concede o por las compensaciones económicas en secundaria, que si bien no son significativas tampoco es mucho el esfuerzo que se demanda para su logro.

La ausencia de intervención de los directivos deberá interpretarse en función de las claves específicas de cada centro al estar asociadas sus conductas a aquellos pactos implícitos que se hayan ido asumiendo en la historia de la organización.

Sobre las disfunciones que venimos denunciando otro porcentaje sitúa su origen en los privilegios que la propia legislación y la administración han fomentado ya que lejos de introducir cambios han consolidado las situaciones al haber supeditado las posibilidades de mejora a los intereses de los docentes y dentro de éstos a los que tienen más antigüedad. Ante estas disfunciones surgirán paradojas como que los interinos con menos experiencia tengan que enfrentarse con los cursos más problemáticos, dar asignaturas que no quiere nadie o apoyar al alumnado con mayores dificultades. Es lógico, por tanto, que los problemas se agraven y que existan situaciones insoportables ante la falta de apoyos o la indiferencia de compañeros y directivos. Estos hechos favorecen los desajustes entre organización, currículum, metodología y capacitación lo que repercute negativamente en la intervención sobre el alumnado y hace derivar muchas demandas hacia unos Departamentos de Orientación que reclamarán apoyos de los agentes educativos implicados pero sus esfuerzos e indicaciones no tendrán respuestas positivas en muchos casos. El problema subyacente hecho explícito por los entrevistados es su baja credibilidad institucional, de ahí que se hayan asentado corrientes de opinión negativas que en el fondo ponen de manifiesto su falta de preparación e intervención para actuar sobre culturas organizativas disfuncionales y consolidadas.

Las direcciones actuarán por excepción si la Administración lo exige pero como sus demandas son burocráticas las respuestas se orientarán en la misma dirección lo que resultará irrelevante internamente. La percepción generalizada sobre la disminución de iniciativas internas será la vertiente negativa de ahí que desde la gestión institucional se potencie una adecuación de las demandas a la cultura organizativa con lo que las prescripciones promovidas externamente serán ineficaces una vez más.

Si atendemos a lo que ocurre en los centros concertados hemos constatado que en esta red el espectro de opciones es más amplio ya que va desde posiciones que podríamos denominar conservadoras, jerárquicas y de control, a otras más aperturistas, flexibles y participativas, si bien se percibe en todos ellos una tendencia hacia una mayor descentralización y a un incremento de la corresponsabilidad.



En los ciclos de Infantil y Primaria se percibe una mayor apertura pero la participación sigue estando sometida a ciertos controles por los recelos a adoptar propuestas más creativas provocando cierto desencanto entre el profesorado lo que repercute negativamente en su implicación.

En los centros de menor tamaño los claustros son aprovechados para intercambiar información entre las diferentes etapas, se potencian las reuniones interdisciplinarias y se articulan propuestas curriculares entre los departamentos si bien son conscientes del riesgo de la burocratización en este reajuste. A este respecto consideran que están siendo difíciles las negociaciones con la Administración sobre los departamentos de orientación, tienen dificultades para contratar a algunos especialistas que se les exige para los ciclos superiores y no perciben una capacitación suficiente en aquellos docentes que se habilitan.

Cuando la Titularidad ha optado por profesionalizar a sus directores, los responsables del centro tienen mucho más clara la proyección que van a dar a sus comunidades en los próximos años y en ocasiones van por delante la propia normativa. Aunque tienen interrogantes, consideran que la planificación, el trabajo bien hecho, la implementación progresiva de nuevos proyectos y la actuación sobre la base de los recursos existentes son algunas de las claves para su implementación real y efectiva.

## **Participación del alumnado**

Resulta significativo en la investigación realizada (Álvarez Arregui, 2002) que tanto los docentes como los directivos entrevistados apenas hayan tenido en cuenta a los alumnos cuando se les ha interrogado sobre el modelo de gestión institucional. Este hecho puede ser objeto de distintas lecturas pero desde nuestro punto de vista refleja el afianzamiento de una cultura participativa donde la integración de los jóvenes no constituye un referente básico en la educación secundaria obligatoria.

Aunque no se han revisado los Proyectos Educativos y Curriculares de los centros es muy probable que en todos ellos se destaquen objetivos, contenidos, procedimientos y actitudes orientados hacia la formación de los jóvenes cohortes como ciudadanos responsables, participativos y con una actitud crítica, de ahí que deba reflexionarse sobre las contradicciones que aparecen entre lo que se indican los documentos institucionales, lo que se predica desde muchos “púlpitos” dentro y fuera de los centros y lo que se hace en la práctica, pues se percibe claramente una falta de correspondencia.

Si nos remitimos a las aportaciones de aquellos directores y directoras con mayor sensibilidad por estas cuestiones, cabe destacar de sus argumentos que en la actualidad existen más trabas que canales de participación efectivos. Las dificultades y desviaciones que se han denunciado sobre la incorporación de los padres a los órganos colegiados y asociaciones son aun mayores para el alumnado, bien sea en el Consejo Escolar, a través de los las Asociaciones de Alumnos, desde las Juntas de Delegados o los movimientos asociativos que pudiesen surgir, etc.

Las informaciones recogidas indican un funcionamiento formal de estas estructuras y una alta burocratización del modelo donde se ha pensado que por el mero hecho de cubrir la los puestos de representación incorporando al alumnado ya se cubría el trámite y se iba a participar.

A este respecto nadie parece haberse querido parar a pensar que generar actitudes proclives a una participación comprometida y corresponsable sea un proceso que lleva tiempo y requiere un aprendizaje continuado. En cambio lo que si se percibe rápidamente es la adopción de la postura fácil donde se critica de manera reiterada su baja capacitación para tomar partido en muchas cuestiones organizativas y curriculares, pero a pesar de que se reconocen esas carencias no se toman iniciativas para paliar tales déficits.

En este sentido cabe hablar de una alta indiferencia en muchos agentes educativos, limitando la posibilidad de desplegar estrategias de intervención institucionales, y que parece que muchos docentes se han olvidado que están en centros educativos de enseñanza obligatoria, en la que formar en valores democráticos corre parejo a la realidad consustancial en la que desarrolla su actividad cotidiana.

La paradoja la hemos hallado en aquellos casos donde algunos directores han sido acusados de manipulación cuando han proporcionado información y pautas para corresponsabilizar a los representantes de los alumnos en cuestiones relativas al centro, al tiempo, y paralelamente, se perciben maniobras de representantes de algunos partidos políticos y sindicatos aleccionando jóvenes para ocupar y controlar distintos cargos.

El problema derivado de este doble discurso se acentúa cuando pudiera acercar peligrosamente a los jóvenes a formas de exclusión mediante procesos de manipulación encubierta de la que pueden ser objeto, sobre todo cuando se obvia que la participación requiere la intervención de todos, conceptuándola como un proceso de aprendizaje básico para organizarse, comprender, colaborar, respetar y actuar dentro del centro educativo a nivel particular, pero que habrá de proyectarse en la comunidad cercana y, en último término, deberá tener su reflejo en la sociedad, en sentido amplio.

Los datos aportados parecen indicar que las líneas de acción tutorial no van actualmente en esta dirección, ni parece que los directivos y los docentes promuevan una participación efectiva ya que su labor siempre se interpreta restrictivamente y se limita en muchos casos a cumplimentar cuestionarios para evaluar la acción docente.

En los centros concertados hemos encontrado movimientos asociativos que se orientan hacia el apoyo a grupos de alumnos con dificultades, facilitan el reencuentro entre antiguos alumnos o realizan acciones humanitarias en el entorno..., pero son casos excepcionales y no se puede decir ni con mucho que estén generalizados. En cambio, en los centros públicos se percibe un talante más reivindicativo con una mayor vinculación al marco externo, político – institucional, pero con baja proyección en la promoción de comunidades de aprendizaje orientadas desde la colaboración.

Partiendo de estos criterios no estamos de acuerdo con aquellos comentarios que demandan nuevas estructuras para la participación del alumnado ya que consideramos que las actuales son apropiadas. Los problemas detectados se asocian a su infrautilización, la ausencia de estrategias institucionales para potenciarlas desde diagnósticos situacionales, la falta, el bajo respaldo de los agentes educativos para su promoción y las distorsiones denunciadas anteriormente.

Atendiendo a estas situaciones las propuestas de mejora pasarían desde nuestra perspectiva por una mayor implicación de los responsables institucionales y departamentales para revitalizar una acción tutorial efectiva de manera que se convierta en el engranaje fundamental del sistema comunicativo-relacional. Los delegados de curso deberían ser asesorados por los equipos directivos sobre las funciones que tienen y potenciar la creación de las Juntas de Delegados desde las que se podrían articular propuestas para generar grupos sobre cuestiones que se consideren prioritarias o sobre las que haya personas interesadas.

Bajo estos referentes se podrían establecer plataformas de participación desde las que recoger propuestas concretas sobre demandas, necesidades, normas de convivencia, mediación en conflictos, formación o utilización de los recursos del centro..., que una vez analizadas y debatidas se desplegasen en forma de propuestas de intervención concretas de manera conjunta.

## **Conclusiones**

A manera de síntesis presentamos algunos descriptores derivados de la investigación realizada, teniendo en cuenta que su presentación y agrupamiento no indican orden predeterminado de relación alguno:

- Los directores y sus equipos perciben de manera más positiva que los docentes el papel de los padres en los centros educativos mostrándose satisfechos con su participación formal en los órganos colegiados y en las AMPAS.
- Los directores no suelen promover estrategias institucionales para orientar los esfuerzos hacia un proyecto educativo común sino que conceden más importancia a la mejora de la imagen, el rendimiento del alumnado y la potenciación de las relaciones entre los diferentes sectores.
- Son habituales las transacciones previas de los directivos con los posibles representantes en el Consejo Escolar, las AMPAS y las Escuelas de Padres en los centros públicos y concertados. En los primeros se orientan hacia el control político y/o corporativo del centro respaldando así el ejercicio de las funciones asociadas al cargo institucional, mientras que en los segundos se orienta hacia el control de los procesos institucionales internos.
- El liderazgo directivo pedagógico-transformacional repercute de manera más positiva en la promoción de una cultura de colaboración al tener en cuenta las personas sobre las que se interviene y proyectar institucionalmente sus propuestas de intervención.
- Los docentes manifiestan mayor indiferencia y rechazo que sus directivos hacia las actividades extraescolares o la intervención de los padres en la vida del centro, sobre todo en secundaria.
- Los docentes perciben una alta burocratización de los órganos colegiados así como una utilización interesada de muchos directores para mantenerse en los cargos.
- El celo en la defensa de su espacio inmediato de intervención aumenta a medida que se va ascendiendo en las etapas educativas
- En la red concertada la situación varía de unos centros a otros pero el mayor o menor desarrollo de la participación aparece asociada a la actitud de los gestores ante el cambio, su capacitación para articular estrategias de intervención integrales, el despliegue de los procesos institucional y la implantación de equipos corresponsables dentro y fuera del centro.
- En los centros públicos la promoción de la participación de los padres no es una prioridad actualmente, las estrategias de intervención se ajustan a las prescripciones externas y los docentes no están dispuestos a asumir nuevos compromisos. Las actitudes más favorables se asocian al menor tamaño de los centros y en estos casos con-

sideran beneficiosa esta relación para la mejora del rendimiento del alumnado.

- Como indicadores válidos para la promoción de una cultura participativa se destaca:
  - Una gestión de los centros desde referentes institucionales sólidos.
  - Diseñar un modelo específico para cada centro partiendo de un diagnóstico situacional.
  - Capacitación y respaldo a los directores desde la comunidad para tomar decisiones situacionales.
  - Incrementar la coordinación entre tutorías y Departamentos de Orientación.
  - Desarrollar de planteamientos deductivos contextualizados.
  - Vinculación corresponsable de los agentes educativos con los espacios de participación, con su organización y con su implementación.
  - Integrar al alumnado en la dinámica de la escuela de manera planificada, respaldada institucionalmente y conceptualizada como un proceso de aprendizaje.
  - Implantación de equipos de animación dentro y fuera del centro.
  - Recoger periódicamente el estado de opinión de los distintos sectores...

Estos descriptores no parecen tenerse en cuenta en nuestra Comunidad Autónoma ya que venimos asistiendo año tras año a una imposición de los criterios. Nuestros políticos no han querido actuar en esta dirección y han cerrado en falso muchos debates fructíferos desplegando cascadas de normativas desde las que han pretendido legitimar su gestión sin tener en cuenta que sus intenciones quedan desdibujadas en la práctica ya que sus intereses no guardan correspondencia con los de los agentes educativos de los centros.

Ante la velocidad con que se ha querido generalizar el sistema de participación escolar ha traído consigo una alta politización con múltiples intereses asociados de ahí que los discursos hayan minimizado o hipertrofiado las dificultades en función de las coyunturas subyacentes. La derivación de las responsabilidades de unos agentes educativos sobre otros aparece entonces como una constante donde se presentan imágenes distorsionadas, por incompletas, a sabiendas de que cualquier propuesta de mejora es cosa de todos, afecta a los distintos subsistemas y conlleva actuar simultáneamente sobre

las estructuras y las actitudes si lo que se quiere es desplegar sistemas efectivos articulados con anclajes éticos corresponsables.

El camino emprendido se percibe como erróneo cuando se desvirtúa la gestión institucional desde los Consejos Escolares, se relega a los padres en la elaboración de las propuestas institucionales, se politiza su participación desde las AMPAS, se esclerotizan los canales de comunicación entre representantes y representados, no se promueven estrategias institucionales para mejorar la calidad y la cantidad de la participación limitándose a hacer efectivas las que prescribe la propia Administración, y se incrementa el marketing institucional para vender el proyecto de centro independientemente de la validez de su contenido.

Los resultados negativos sobre la cultura organizativa no se han hecho esperar si tenemos en cuenta que son muchos los testimonios que informan que no se quieren asumir responsabilidades, no se preparan las reuniones, se pierde el tiempo en cosas banales, los enfrentamientos impiden llegar a conclusiones, se antepone los intereses propios a los del grupo, se introducen temas que no son el objeto de discusión, los miembros no disponen de la misma información para opinar y en muchos casos no se tiene argumentos para debatir o reflexionar.

Bajo estos condicionantes es lógico que se genere desconfianza, se esté más atento a las manipulaciones que a una participación abierta y se genere la inhibición cuando se van acumulando experiencias frustrantes.

A este respecto queremos reseñar para futuros navegantes que las Reformas Educativas nunca cristalizan como sus promotores esperan porque las políticas de partido exigen réditos electorales y apoyos a corto y medio plazo que genera una disociación entre las intenciones externas y la realidad socioeducativa y socioprofesional en que se desenvuelve la realidad cotidiana.

Para hacer posible el cambio es necesario reorientar la gestión de los centros desde las necesidades y demandas de la comunidad cercana, reforzar los proyectos institucionales, articular su despliegue en base a las peculiaridades de la población a la que se dirigen, potenciar un liderazgo directivo pedagógico–transformacional en detrimento del transaccional, entender los centros como organizaciones que enseñan y aprenden continuamente y reorientar el proceso de cambio desde el paradigma cultural pluralista.

## Referencias

- Álvarez Arregui, E. (2002). *Acción directiva y cultura escolar: Influencia del liderazgo en el desarrollo institucional de los centros educativos*. Tesis doctoral. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad.

- Apple, M.W. y Beane, J.A. (Comp.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Batanaz Palomares, L. (1998). *Bases científicas para el Desarrollo de las Instituciones Educativas*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Coleman, P. (1988). *Parent, student and teacher collaboration: The power of three*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College Press. (Traducido al castellano como *Los nuevos significados del cambio en la educación*, 2002. Barcelona: Octaedro).
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (2000). Currículo y estadios del desarrollo organizativo. En *Revista de Organización y Gestión Educativa*. 5, 30-37.
- Gairín, J. (2000a). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. En A. Villa (Coord.) y otros: *III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto (73-135).
- Greene, G. y Habana-Hafner, S. (1988). *A Handbook on Home-School Collaboration*. Quiney, MA: Department of Education.
- Martínez, R.A. (1996). *Familia y Educación: Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (1996a). *Desarrollo Organizativo de los centros educativos basado en la comunidad*. Madrid: Ed. Sanz y Torres.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (1996b). *La Organización de Centros Educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid: Ed. Sanz y Torres.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (1996c). La formación de equipos directivos. *IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Tarragona, 12-15 noviembre. Actas.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (1996d). *Organización y planificación integral de centros*. Madrid: Escuela Española.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (1996e). Relación entre el centro educativo y el entorno. En G. Domínguez y J. Mesanza (Coords.) *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española (97-121).
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2000). "La investigación en torno a la Escuela-Comunidad y Autonomía de los Centros". En M. Lorenzo Delgado y Otros: *Las Organizaciones Educativas en la Sociedad Neoliberal*. Vol.1. Granada: G.E.U. (221-242).
- Mortimore, P. et al. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Salisbury: Open Books.
- Pérez Pérez, R. (1996). La participación de la comunidad: cultura participativa, derechos y deberes de los padres y otros sectores sociales. En I. Cantón Mayo (Coord). *Manual de Organización de Centros Educativos*. Barcelona: Editorial Oikos-Tau (333-373).
- Pérez Pérez, R. (1998). Estructura organizativa del Nuevo Centro Educativo ante la diversidad. En J.A. Torres González (Dir.) *Intervención didáctica en Educación Especial*. Jaén. ANDE / Universidad de Jaén (73-103).
- Rodríguez Neira, T. (1999). *La cultura contra la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Rosenholtz, S.J. (1989). *Teachers Workplace: The Social Organization of Schools*. Nueva York/Londres: Longman.
- Santos Guerra, M.A. (1997). *La luz del prisma*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Santos Guerra, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Steinberg, L. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. Nueva York: Simon y Schuster.

