



ABRIR CAPÍTULO CUARTO

XIX. CULTURA Y SUBCULTURAS DEL CENTRO

Comenzaré la exposición de los resultados del análisis de la información obtenida a partir de los elementos cruciales del entorno o medio ambiente de la organización, para a continuación sumergirme en las manifestaciones más externas, más superficiales, observables y constatables de la cultura y subculturas organizativas del Centro. A partir de ellas iré profundizando en los valores expresados por las mismas y las presuposiciones básicas que entrañan, adentrándonos de esta forma progresivamente en la estructura profunda de la cultura organizacional.

A. Entorno de la organización

No podemos olvidar la poderosa influencia e interrelación entre cultura y entorno. “Indudablemente, hay una importante relación entre el entorno o medio ambiente que circunda a una organización y la cultura de la misma, entre los factores del entorno y la forma de pensar, sentir, captar o percibir, decidir, actuar, etc., de una organización. No olvidemos que una de las funciones de la cultura es proporcionar una respuesta de adaptación adecuada a este medio ambiente donde la organización está inmersa” (Leal Millán, 1991, 173).

Cuando utilizo el término entorno o ambiente me estoy refiriendo a todos aquellos factores o condicionantes externos que influyen en la dinámica y los procesos internos de la organización. Y hablar de escuela ligada al medio ya no tiene que ver sólo con el referente geográfico más inmediato (barrio, ciudad), sino también (y cada vez más) con otros universos geográficamente más alejados, pero simbólicamente más próximos al alumnado: la televisión, la tendencia a la homogeneización cultural y el nuevo modelo de ciudad han contribuido a diluir el anterior concepto de entorno próximo. Ya no existe la ciudad universal, sino realidades y percepciones distintas según la posición social y cultural de sus habitantes (Carbonell, 1995, 211).

Siguiendo a Margerison (1973), a Quijano y De Arana (1985, 27) y Leal Millán (1991, 173), se podrían destacar como más importantes los siguientes factores externo aplicados al Centro :

1. La tecnología educativa cambiante.
2. La exigencia creciente de clientes y usuarios (sociedad, administración, padres y alumn@s) en demanda de una mayor calidad y mejor servicio.

3. La presión de la competencia entre centros dada la escasez de clientela actual (bajo índice de natalidad).
4. El rápido proceso de cambio de los valores sociales comúnmente aceptados (del autoritarismo a la democracia, de valores dictados a valores consensuados, etc.)
5. La incorporación de alumnado y profesorado cada vez más preparado, con mayor información, conocimientos y también con mayores exigencias.
6. La importancia creciente de las disposiciones legales en lo educativo (LOGSE), en materias sociales (sindicatos), ecológicas, económicas, etc.
7. Las presiones de la inmobiliaria, dueña actualmente del terreno en el que está ubicado el centro, que quiere este terreno para construir pisos.

En función de estos factores se puede elaborar una tabla donde se representen aquellos criterios para analizar el entorno, tal como proponen estos autores.

| | |
|---|---|
| <p>ENTORNO TECNO- LÓGICO</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ No se han incorporado las nuevas tecnologías de la información en el currículum y la práctica educativa. Sólo se han dado clases de programación en Basic como actividad extraescolar sin conexión con el currículum. ▶ Los recursos tecnológicos que dispone el Centro son un magnetoscopio y una televisión que han de trasladarse de aula en aula en función de las necesidades, así como un proyector de diapositivas. Desde el curso pasado se ha comprado una fotocopidora en administración para uso del Centro. ▶ Toda la organización administrativa y la gestión del Centro se hace manualmente (máquina de escribir). ▶ Cuando hay que hacer algo con ordenador se recurre, por parte de la dirección a familiares que lo utilizan en su casa particularmente, y entre los profesores se pide a uno de ellos. |
|---|---|

| | |
|---------------------------------|--|
| <p>ENTORNO ECOLÓGICO</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ El centro está situado en una zona urbana de Madrid, donde la ecología no es un factor importante en el ambiente del barrio. El nivel de contaminación es alto, al ser zona muy transitada y con la M-30 al lado. ▶ No ha habido una preocupación excesiva por el entorno más inmediato: cuidar el jardín del colegio como tarea de todos. Aunque sí se ha realizado una labor de concienciación respecto al respeto al entorno: cuidado de no romper ramas, de acuerdos con la casa de una vecina cuya pared pega a nuestro patio, dejar paso en la acera del colegio a los viandantes cuando se sale o se entra en el colegio, cuidado de las papeleras públicas, cruzar por el paso de peatones, etc. ▶ La única acción ecológica organizada, que tuvo alguna repercusión en la zona en los últimos años, fue la oposición vecinal (escasa), apoyada por la organización AEDENAT, a la construcción de un paso subterráneo para los coches en la confluencia entre las calles López de Hoyos y Alfonso XIII. Aunque, como han señalado algunos profesores/as era una acción más de intereses que ecológica. No obstante, no tuvo repercusión de ningún tipo en el Centro: ni se comentó, ni se tomó postura, ni se participó. |
| <p>ENTORNO SOCIO-CULTURAL</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ La mayoría de los profesores (excepto la directora y un profesor) no pertenecen al barrio. Ni lo conocen. No se siente que el centro tenga que tener ninguna repercusión en la zona. No se tiene relación con los servicios sociales de la zona, excepto en los últimos años de forma muy esporádica, sobre todo a raíz de algunos casos de alumnos/as concretos. ▶ Hay bastantes recursos culturales en la zona (sobre todo bibliotecas públicas de la CAM -tres- y del Ayuntamiento -una-). ▶ Baja demografía, todos los centros de la zona (incluso los colegios privados religiosos) tienen menos alumnado que plazas. ▶ Muchos casos de problemática familiar: sobre todo divorcios y separaciones, ausencia del padre por cuestiones laborales, discrepancias de la pareja en los criterios educativos, etc. ▶ La ideología predominante en la zona es la conservadora. Entre los profesores es la que más domina pero con talante abierto y crítico. |
| <p>ENTORNO POLÍTICO Y LEGAL</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Presión legal para tener que hacer reformas si se quiere implantar la ESO, pero la empresa inmobiliaria dueña del solar no permite realizarlas. Se han resuelto juicios a favor del Centro, pero aún quedan pendientes juicios por resolver para poder realizar dichas obras. ▶ Se considera que hay que tratar por todos los medios de no cometer ningún error ante la Administración, para que no nos niegue el concierto en primaria (que ya se ha confirmado actualmente la clasificación definitiva en primaria), y si es posible nos lo de en secundaria. |

| | |
|---------------------------|---|
| ENTORNO ECONÓ- MICO | <ul style="list-style-type: none">▶ Zona media y media alta. El alumnado que viene al centro suele proceder de familias con cierto nivel cultural, y recursos económicos en la mayoría de los casos suficientes.▶ Profesorado en general mal pagado y sin incentivos económicos▶ Coste económico del centro se ha disparado. La administración en la parte concertada ingresa la cantidad mensual correspondiente a los gastos del Centro a tres meses vencidos. La parte del BUP que fue la que inicialmente compensaba los gastos del centro, al ser totalmente privada, los últimos dos años fue deficitaria, y este curso se ha cerrado por no poderse mantener económicamente. |
|---------------------------|---|

Como resumen general podríamos decir que la relación del Centro con el entorno no es muy fluida, a no ser que sea amenazante (inmobiliaria, Administración, padres que demandan atención, etc.), en cuyo caso, se trata de “adaptarnos y ajustarnos a sus demandas para sobrevivir con el menor daño posible”.

B. Artefactos culturales

| Elemento | Tipo | Ejemplo |
|-------------------------------|---|---|
| RITUALES Y CEREMO- NIAS | DE PODER | Actuación en las elecciones de representantes para el Consejo Escolar, en la selección del director; comportamiento en la toma de decisiones, personas de referencia, significativas. |
| | DE IMAGEN | Recibimiento de las visitas, resolución de las reclamaciones, estimación del alumnado, fiesta del colegio, reunión inicial y final de curso. |
| | DE INICIACIÓN | Procedimientos de admisión, formación y pruebas a que son sometidos los nuevos miembros (profesor@s, alumn@s). |
| | DE RELACION | Normas correctas de comportamiento y relación. Formalidad o informalidad en el trato, reglas de discusión entre miembros organización. |
| | DE TRABAJO | Actos repetitivos en la realización del trabajo cotidiano. |
| | ADMINISTRATIVOS RECONOCIMIENTO | Reuniones: cantidad, componentes, situación, comportamiento, contenido, atmósfera, gestos... Ascensos, jubilaciones, entrega de títulos... |
| NORMAS | DE FUNCIONAMIENTO, DE DECORO, DE VESTIDO | Reacción de los miembros ante una norma implícita violada. Margen de autonomía que da la normativa. Aceptación e interiorización normas. Decididas por consenso o imposición. Modelo de disciplina. Forma de comunicar los premios y sanciones. |
| SÍMBOLOS | DE CONSUMO LOGOTIPOS ESPACIALES PUBLICIDAD TABUES | Nivel de consumo aparente (tipo de ropa, coches, viajes, etc.) Diseño espacios físicos, mobiliario, estado y dotación de los edificios y departamentos; configuración del entorno de la organización, ordenación, configuración y situación de las oficinas (lógica de oficinas), etc. |

| Elemento | Tipo | Ejemplo |
|--------------------|---|--|
| MITOS | COSMOGÓNICOS EVOLUTIVOS MALÉFICOS ESCATOLÓGICOS MORALES | Orígenes de la organización Evolución de la organización Sobre el mal en la organización Sobre el futuro de la organización Sacralizar en su origen las normas de conducta. |
| HISTORIAS | ANÉCDOTAS LEYENDAS PARÁBOLAS | “Historietas” sobre un acontecimiento significativo ocurrido repetidas una y mil veces por los miembros de la organización. Tradiciones orales de origen incierto y que explican la situación actual de algún aspecto de la organización (en este colegio se empezó la renovación de la educación española) Ejemplos paradigmáticos; modelos de conducta. |
| HÉROES | FUNDADORES LÍDERES DIRECTIVOS PROFESIONALES | Currículum: Origen social, trayectoria profesional, años de actividad, permanencia en las funciones. Valores: Ideales, sentido para los problemas de futuro, visiones, disposición a la innovación de los recursos, apreciación resistencia a las modificaciones, capacidad de realización y de insistencia, aguante, disposición al aprendizaje, posicionamiento frente al riesgo, tolerancia en la frustración, etc. Imágen: Propia y ajena. Cuadros de honor. |
| MATERIAL UTILIZADO | DOCUMENTOS INTERNOS DOCUMENTOS EXTERNOS RECURSOS PEDAGÓGICOS | Publicaciones internas (PEC, PGA, PCC, etc.) Revista centro, folletos publicitarios, placas y monumentos. Libros, videos, recursos tecnológicos elaborados o adquiridos a editoriales. |
| LENGUAJE | COLOQUIAL FORMAL CURRICULAR NO VERBAL | Categorías que les identifican y les diferencian de otros, expresiones que se repiten, dichos propios del centro. Estilos: Comportamientos en la información y comunicación; predisposición al consenso y al compromiso, etc. Comunicación hacia dentro y fuera de la empresa: Propuestas, círculos de calidad y otras formas de colaboración, canales oficiales, actuaciones en el campo de la opinión pública, etc. |

Por artefactos culturales entiendo todos aquellos productos culturales externos y visibles de la organización, es decir, las manifestaciones observables de la cultura organizacional. Nos permiten decodificar, a través de su análisis, los valores que subyacen en la organización.

1. Rituales - Ceremonias

Recordando lo que proponía en la parte teórica, se podría entender por rituales las secuencias rutinarias de actividades programadas y sistemáticas, técnicamente superfluas, pero socialmente esenciales puesto que muestran, dramatizan y refuerzan los valores centrales de la organización, las metas de mayor importancia y los compartimientos y las personas imprescindibles dentro de la organización, proporcionando cohesión y solidaridad colectiva, reforzando la identidad y los sentimientos de pertenencia de los miembros de la organización (Gaarder, 1995). Son por tanto, reglas establecidas para realizar un acto social. No es un arte o una tecnología conducente a satisfacer alguna necesidad física o lograr beneficio económico.

No voy a hacer una distinción específica entre rituales y ceremonias, puesto que entiendo las ceremonias como rituales organizados y celebrados en público, de forma solemne, constituido en tal por norma o costumbre establecida y sancionada socialmente y que persigue una finalidad de enseñar o mostrar al público asistente alguna característica o cualidad de la organización.

Como rituales más significativos he categorizado los siguientes:

a. Rituales de poder

*** Equipo directivo**

El anterior titular y director del centro, padre de la actual titular, era un hombre con un estilo directivo autoritario, aunque justo (matizan los profesores), que combinaba el ejercicio tajante de la autoridad a nivel funcional y organizativo con la preocupación personal por cada uno/a de sus profesores/as y alumnos/as. Por una parte mantenía un control estricto sobre la dinámica del colegio, haciendo reuniones únicamente informativas al comienzo de curso donde él personalmente transmitía, sin posible discusión, al profesorado las líneas directrices de trabajo y funcionamiento que habían de llevar a lo largo del curso, etc. Por otra, combinaba este estilo con una relación personal, preocupada por las situaciones personales de cada miembro de "su" colegio, reconociéndole todos los que le conocieron que era justo y con un fino sentido de la preocupación por los demás. Era un estilo que se puede definir como paternalista-autoritario.

En esta situación, la hija, actualmente titular y directora de EGB y Primaria, y en aquellos momentos jefe de estudios, convocaba reuniones de coordinación para trabajar aspectos pedagógicos, cumpliendo un papel de intermediaria en la relación con el profesorado, buscando crear espacios de participación. En estas reuniones se trataba de alentar un espíritu de trabajo más cooperativo entre todos los participantes de tal forma que se establecieran líneas comunes de actuación. Por contraposición al rígido clima marcado por el padre, el estilo de trabajo de su hija trataba de ser abierto, flexible y dialogante, buscando ser una más entre el equipo de profesorado, donde las decisiones debían ser tomadas por común acuerdo.

La búsqueda de esa dinámica cooperativa y compartida entre todo el profesorado en los aspectos pedagógicos, se fue convirtiendo en un cierto asambleísmo donde se echaba de menos una dirección que dinamizara y organizara de una forma más clara y decidida. En los cuestionarios pasados al profesorado y al alumnado quizá el ítem con mayor coincidencia en las respuestas a las opciones planteadas ha sido el que hace referencia a cómo consideran que se ejerce la dirección actualmente en el centro, situando de forma unánime en último lugar la opción “firme y decisivo”. Sin embargo, en las entrevistas matizan este dato haciendo hincapié en que se refiere fundamentalmente a algunos aspectos determinados y no a la función de la dirección en general. Han señalado la dirección de las reuniones, el excesivo cuidado en la relación con los padres del alumnado, sobre todo el caso de algunos/as padres y madres de alumnos/as con necesidades educativas especiales. No obstante, reconocen que actualmente, sobre todo durante el último curso escolar (1995-1996), ha empezado a tomar decisiones como titular del centro concretas y, a veces, costosas.

En general, se han generado distintas funciones dentro del equipo directivo en función del carácter y el rol de cada uno de los miembros del mismo.

Por una parte, la titular que tiene un trato humano exquisito con el profesorado, los padres y madres, los alumnos/as y, en general con toda la comunidad educativa, ejerce la función primordial de comunicación e integración entre los distintos sectores de la misma. Mantiene una magnífica relación con toda la comunidad y es el elemento de referencia para todos. Pero, por contra, en función de ese talante conciliador, trata de evitar los conflictos, o en caso que se produzcan, abordarlos de forma discreta y no ostensible. El conflicto lo considera como algo disfuncional y que debe ser evitado.

Por eso, cuando la titular o el equipo directivo considera que debe llamar la atención a un profesor, progresivamente se ha ido encargando la responsable de la administración, persona de confianza y apoyo firme y decidido de la titular. Es la segunda función que aparece dentro del equipo de dirección, *no como algo premeditado, sino en función de las necesidades y demandas* de la dinámica del centro. Como ha repetido la directora en diferentes ocasiones, “es el pilar en que me apoyo, y sin ella no hubiera sabido qué hacer en la mayoría de las ocasiones”. Hay que tener en cuenta que la responsable de la administración, no es una simple secretaria, sino que, al tener una fuerte vinculación con la familia que es titular del centro, tiene un peso específico importante tanto fuera del centro (son amigas desde hace muchos años, además de familia, la titular y ella), como dentro del centro (es respetada y considerada por todo el profesorado, pues

suele ser serena y equilibrada en sus opiniones y en sus actos, aunque dé una imagen de persona dura y seca -comentan algunos profesores/as-).

Por otra parte, y analizando la tercera función surgida en el equipo directivo, estaría la anterior directora de BUP y actual jefe de estudios, que ejerce el papel de confrontación directa y dialéctica con las distintas posiciones, argumentaciones o conflictos teóricos y prácticos que surgen en lo cotidiano de las reuniones de profesores, en conflictos con alumnos/as o padres, etc.

Este reparto funcional del estilo directivo del centro se puede ver en las reuniones formales (que serían lo más parecido a una ceremonia de poder). En las mismas, se puede ver como este poder no se ejerce de una forma clara, pues aunque la directora de EGB y titular del centro las preside, progresivamente ha sido la líder del centro y jefe de estudios actual, quien ha ido asumiendo cada vez con mayor fuerza la organización y dirección de las mismas (especialmente a raíz del proyecto que tuvo que realizar para el curso de directivos de la ITE-CECE sobre dirección de reuniones).

*** Profesorado**

Entre el profesorado, los rituales de poder se dan fundamentalmente durante las horas de descanso compartido (recreos, comidas, etc.), donde se ve claramente cómo se sitúan los distintos grupos y coaliciones cuando se va a tomar un café en la hora del recreo, cómo se agrupan para ir a comer (incluso a distintos restaurantes en la misma hora y el mismo día), cómo se sitúan en la mesa cuando hay una cena de profesorado o cómo se colocan en las reuniones. La cercanía profesional ha implicado una cercanía personal, y viceversa.

El tener horarios diferentes entre primaria y ciclo superior-bachillerato, provoca que la primera división obvia se haya establecido entre estos dos niveles, que no comparten recreo juntos (espacio importantísimo de relación informal), ni tampoco la hora de entrada y salida del centro, ni todas las reuniones (algunas son generales, pero la mayoría se diferencia entre primaria y ciclo superior). Todo ello viene provocando una separación no sólo simbólica, sino real.

Esto viene agravado por un cierto sentimiento de "inferioridad" expresado por el profesorado de primaria respecto a desventaja en horarios, autonomía, etc. ("los de mayores no tienen que estar tanto tiempo en el colegio los días finales de curso", "los de mayores tienen menos reuniones que nosotros", "a los de mayores la dirección les deja más independencia"), y un cierto sentimiento de superioridad expresado por algún profesor de ciclo superior (refiriéndose a los de primaria como "la chusma") y por bromas irónicas de otros profesores también de ciclo superior.

Pero también hay divisiones muy claras entre el profesorado de ciclo superior-bachillerato: un grupo muy cohesionado en torno a la líder del centro que comparte casi todas sus horas libres (recreos, entradas y salidas de clase, etc.), y que charla continuamente sobre lo que pasa "minuto

a minuto” en el centro; y profesores aislados que como comenta el resto del profesorado “van a su bola” y que el único trato que tienen con el resto del profesorado es el saludo y el adiós.

* Profesorado-alumnado

En cuanto a la relación entre el profesorado y el alumnado, los rituales de poder que se explicitan de una forma más ostensible en esta relación mantenida a lo largo de la estancia en el centro, se realizan a principio y final de cada curso escolar. Al principio a través del “tour de force” que se opera, sobre todo entre los nuevos y el profesor, en el que ambos tratan de establecer los límites hasta dónde se puede llegar. Se pueden establecer tres formas “tópicas” en que se resuelve esta situación:

- ▶ Estilo explosivo/dejar hacer: Aquel profesorado que “entra de duro” marcando normas y una disciplina férrea al principio pero que progresivamente va dejando hacer, porque considera que ha debido ser suficiente el haberlo explicitado verbalmente al principio para que el alumnado lo tenga en cuenta y cumpla las normas establecidas. Va relajando la exigencia de cumplimiento de las férreas normas marcadas al principio, hasta que la situación es a su juicio “escandalosa”, y estalla de forma explosiva, de forma desproporcionada y descontextualizada, “pagando justos por pecadores” (como se quejan los propios alumnos/as) en ese momento. Se van dando cíclicamente este proceso, generando un proceso de dependencia del alumnado, que sabe hasta dónde llegar dependiendo de la situación y el humor del profesor en el momento concreto. Como decían un grupo de alumnos: “en ese momento es mejor no decir nada, ni siquiera mirarle”. La educación se convierte así en nepotismo y adaptación camaleónica. Al final de curso, para no complicarse, este tipo de profesorado suele aprobar de forma mayoritaria a sus alumnos/as.
- ▶ Estilo maternal/afectivo: Aquel profesorado que, desde el principio de curso, alude constantemente a la buena voluntad de los alumnos/as y a recordar que en el colegio “se está para estudiar”. Que pone sanciones pero no es consistente ni consecuente con las mismas. Que, como los propios alumnos dicen “suelta sermones que por un oído nos entran y por otro nos salen”. Utiliza las notas como arma de amenaza, pero no lo cumple, tendiendo a calificar en función de las necesidades personales y las situaciones emocionales de cada alumno/a.
- ▶ Estilo negociador: Aquel profesorado que comienza el curso negociando, en un acto formal y ritualizado, las normas, los objetivos y la forma de trabajo en el aula. Razona, explica y consensua la finalidad que se pretende, tratando de implicar al alumnado en la misma y acordando los límites que se marcan como forma de ayudar a conseguir los objetivos consensuados. En caso de conflictos, suele involucrar a todos los implicados en el mismo, tratando de que la solución a los mismos sea común y compartida. Pero una vez establecida la solución, o las normas, o los límites entre todos, mantiene su cumplimiento.

* Alumnado

Respecto a los rituales de poder entre el alumnado se puede considerar que funcionan como tribus o clanes donde los líderes efectivos de los grupos se consagran en función de las demandas del propio grupo: entre los más pequeños, destacan y siguen al que resalta bien por su éxito en las tareas escolares y el reconocimiento del mundo adulto a su trabajo, bien por su destreza física, su osadía o sus dotes de mando; en segundo ciclo, el líder se fragua en la oposición al poder establecido, es el rebelde y el “más gamberro” -como ellos/as mismos/as dicen-; y en bachillerato, líder acaba siendo el que mejores relaciones personales es capaz de establecer con el resto del grupo, valorándose más la calidad humana y personal que el ser “empollón” o “rebelde”.

Pero entre ellos también se dan subgrupos y coaliciones: “los gamberros”, “las chicas”, “los empollones”, etc. En los rituales de protesta, ceremonias establecidas antes de cada evaluación donde cada curso expresa su propia valoración sobre la marcha y dinámica del curso en general y respecto a cada materia, quienes ejercen el poder de una forma más efectiva y unificada son “los protesta”, aquellos que reivindican y se quejan de cómo se les trata injustamente y que arrastran al grueso de la clase en esa protesta, aunque ellos luego no se comprometan a nada.

Hay, no obstante, una constatación generalizada que, aunque es patrimonio del sector juvenil de nuestra sociedad, en este centro también se comenta por el profesorado y por algunos padres respecto a sus propios hijos. Lo expondré citando un texto de **Terrón** (1986, 406-407) que me parece suficientemente significativo y que refleja esta perspectiva de una forma global:

En la sociedad democrática industrial todo está conjurado para frustrar cualquier intento de conseguir una educación de los jóvenes disciplinada, coherente y racional. A este objetivo conspiran la información masiva y contradictoria que incide sobre el niño, compuesta por la omnipotente y omnipresente publicidad comercial, la ‘cultura’ industrializada y los recursos auxiliares ‘didácticos’, las constantes incitaciones a disfrutar aquí y ahora de los innumerables artículos que ofrece la industria capitalista, la exaltación de lo espontáneo en los muchachos y jóvenes con desprecio de normas de convivencia, penosamente adquiridas, que significan un descenso al puro nivel de las sensaciones, a lo puramente empírico, la intensificación de las relaciones personales, la insistente incitación a cambiar de todo, de objetos, de ambiente, viajar y ver cosas nuevas, caras distintas, recorrer apresuradamente países y ciudades (de la mano de los ‘tour operators’). Sobre todo, ese continuo impulsar a los individuos a disfrutar, a gozar de las cosas, sin preocupaciones, ni deberes, ni obligaciones de ningún tipo, que, especialmente, a los jóvenes tiene que darles la impresión de que la sociedad industrial ofrece la felicidad sin contrapartida, sin esfuerzo, como si este mundo fuese un paraíso: la sociedad opulenta y del bienestar, tan exaltada por los años 60; en contradicción total con el largo y reciente pasado en que se nos recordaba insistentemente que este mundo era un valle de lágrimas (un mundo de peregrinaje), un mundo de prueba.

En las sociedades industriales capitalistas avanzadas este clima ha calado tan profundamente en la conciencia de los jóvenes que ha creado en ellos la impresión de que la sociedad les debe todas las satisfacciones sin esfuerzo ni obligaciones y que, por tanto,

todo esfuerzo para formarse, educarse, prepararse para insertarse en la actividad productiva social es opresión, represión, etc.

Y esta es una conciencia que parece ser habitual entre el alumnado, que se sienten sujetos de derechos, pero no de deberes. Que ya comienzan a afirmar que “tu vives a costa nuestra, porque si no tuvieras alumnos no trabajarías”. Que todo lo que supone esfuerzo, lo rechazan de plano. Que no saben posponer sensaciones y placeres inmediatos. Y que cada vez buscan sensaciones más fuertes y radicales.

* Comunidad Educativa

Finalmente, una referencia al Consejo Escolar. Es significativo que a lo largo de todo este análisis sobre los rituales de poder en el centro en ningún momento haya mencionado el Consejo escolar. Ni el profesorado, ni la mayoría del alumnado, ni los propios padres lo mencionan en sus respuestas a las entrevistas, ni en los cuestionarios o en los demás instrumentos de investigación de la cultura organizativa del centro. Sólo algún alumno esporádicamente lo ha mencionado como fuente de poder en el colegio. Su función es más como mediador o como apoyo a la dinámica educativa del Centro. No es un órgano de poder que ejerza continuamente, sino que es la instancia última a la que se recurre en los casos más conflictivos (por ejemplo, la canalización de la protesta de unos padres respecto a un profesor del centro, ejerciendo un papel de mediador y de distensión), o para la ratificación de aquellos aspectos organizativos y funcionales del centro que han de ser avalados por este órgano ante la Administración. Sus componentes mantienen una relación de vinculación y apoyo al centro, sin que se haya dado hasta el momento ningún conflicto serio, ni tensión grave.

Como se puede ver, su papel más que implicative en la vida y dinámica cotidiana del centro, es un papel fundamentalmente representativo y mediador, acudiéndose a él más en los aspectos formales que vitales (que se recurre habitualmente al equipo directivo), pero cuyo trabajo y apoyo en el centro ha sido imprescindible, sobre todo a la hora de solicitar ante la Administración la renovación del concierto o la consideración de la integración escolar como aspecto importante del centro a tener en cuenta.

b. Rituales de imagen

La primera imagen del centro que reciben las familias cuando vienen por primera vez a solicitar una plaza para su hijo o hija, es a través de su titular. Por eso el equipo directivo trata de cuidar el aspecto de la relación humana y el trato cercano y cordial con los padres.

Tal como reflejan las entrevistas la imagen inicial del centro es que se trata de un centro familiar, donde sobre todo se procura una atención y ayuda personalizada, pero también una cierta disciplina y el seguimiento y control del alumnado. Esta es la imagen que la titular trata de mostrar a los padres, respondiendo a la demanda más común que hacen los padres: el seguimiento y control de sus hijos, sobre en la parte privada de BUP.

Dentro de los rituales de imagen que más vende el centro es que “el cliente siempre tiene razón”. Por ejemplo, si los padres reclaman sobre la actuación de un profesor/a, se les atiende, llamando al profesor a la dirección para un careo entre ellos e incluso con el alumno, para que cada uno explique su versión de los hechos. Aunque la directora defiende siempre al profesorado delante de los padres y de los alumnos/as, el método que utiliza trata de responder de forma inmediata y precipitada a la demanda de los padres llamando al profesor sin previo aviso y sin haber intentado mediar antes con las partes en la solución del conflicto. La filosofía que subyace y presiona, tras este tipo de actuación, parece que es: “a los padres hay darles lo que pidan, no sea que se lleven al hijo del colegio”. En cierta medida, cada vez más es la ley de la oferta y la demanda del mercado quien está imponiendo sus condiciones.

Uno de los rituales de imagen que ha ido decreciendo a lo largo de estos años ha sido la fiesta del colegio. De alquilar un salón de actos de otro colegio donde se hacían representaciones en las que incluso participaban los profesores como actores, a alquilar un escenario y un equipo de música para realizarlo en el patio del centro, donde el profesorado y alumnado de ciclo superior de EGB y de bachillerato o no asistía o se quedaba mirando, y finalmente, a realizarlo en el patio sin escenario, sólo con equipo de música, y acabar con un conflicto con el APA por si eran ellos los organizadores de la fiesta del colegio o el profesorado. A raíz de este conflicto se ha decidido replantear la fiesta del colegio, aclarando quiénes son los responsables de la misma y buscar nuevas formas de hacerla.

Ciertamente, esta fiesta que ha tratado históricamente de ser una plataforma de exposición de lo que es el centro educativo, reuniendo en ella creaciones y aportaciones de todos los sectores y tratando de dar una imagen del centro, se ha convertido en un acto repetido a lo largo de los cursos por tradición, pero sin una finalidad clara o al menos explícitamente consensuada y planificada por la comunidad escolar.

No obstante, la última fiesta del colegio, por primera vez desde hace años, los alumnos y alumnas de BUP participaron en la misma representando una obra de teatro que habían escrito, organizado y ensayado ellos mismos, con la ayuda de un antiguo alumno que colaboraba con la sala “Cuarta Pared” de Madrid y que una vez a la semana hacía las funciones de director de teatro con ellos. La obra fue un auténtico éxito de crítica y público.

Hace años, durante la fiesta del colegio, se suspendían las clases por la mañana para poder celebrar competiciones deportivas entre profesorado y alumnado, partidos que rompían o subvertían la relación habitual de poder entre profesores y alumnos, dando la “vuelta a la tortilla” en una situación en la que el alumnado se “desquitaba”, teniendo ellos “la sartén por el mango”

y controlando la situación, aunque sólo fuera por unos instantes efímeros en los que trataban de golear al equipo de profesores. Actualmente nada de esto se da, ni siquiera se habla de ello.

Lo cierto es que parece como si hubiera un cierto pudor, un sentimiento común de parquedad y reticencia a expresar y exponer lo que es el centro (quizá por una cierta vergüenza ante unas instalaciones muy pobres y en condiciones muy limitadas: no se tiene salón para celebrar un acto colectivo, ni patio de deportes donde se pueda jugar un partido de fútbol) o por desánimo “sumergido” ante la situación tan inestable respecto a la continuidad del centro y que conlleva una sensación generalizada de que cada vez hay menos niños que se matriculen en el centro se haga lo que se haga. También influye que el profesor que solía animar este tipo de actividades ya no está en el centro y no hay una dinamización efectiva ni una dirección o coordinación clara en todos estos rituales imaginarios.

En este mismo sentido, la decoración y el cuidado de las clases es en general descuidada, especialmente entre los de ciclo superior y bachillerato, cuyas aulas son un espacio impersonal apenas adornado en algunas ocasiones y de forma deslabazada, como por casualidad, por dibujos o creaciones del alumnado en algunas áreas (plástica, ciencias naturales, etc.) Pero no es un espacio que se haya cuidado para que los/as alumnos/as lo sientan como algo personal, que les identifica y les da una identidad diferente al resto de los grupos del colegio. Los propios alumnos/as lo han demandado pidiendo que se haga un esfuerzo para decorar sus aulas, contestándoles el profesorado que esa decoración “debe salir de vosotros”, pero sin estimularlo con excesivo entusiasmo. De hecho, desde que lo reivindicaron hasta hoy las clases siguen igual en cuanto a decoración. No sienten el espacio como suyo y esto les lleva a ser mucho menos cuidadosos con lo que no sienten como propio, como algo importante para ellos.

Otro de los rituales imaginarios mantenidos a lo largo de los años es el viaje fin de curso. Se supone que tal ritual es una forma de establecer unos días en los que un grupo de alumnado, perteneciente a un aula, vive una experiencia educativa de forma intensiva: convivencial, donde se ponen en juego los valores aprendidos (respeto, tolerancia, solidaridad, etc.); educacional, pero de una forma experimental buscando conocer “in situ” aspectos de su aprendizaje que se han hablado en clase pero que no se han vivido realmente, sobre todo conocer otras culturas, otras obras humanas, etc.; y finalmente, lúdica, pues no tiene por qué oponerse el aprendizaje y la diversión, ya que ésta es una dimensión clave del ser humano e imprescindible. Ciertamente estos podrían ser los objetivos expresados de este ritual anual. Pero los objetivos del alumnado que lo realizaban en el colegio hace unos años eran bastante distintos: para un grupo importante del alumnado era una oportunidad de pasar unos días sin la supervisión de los padres, en los cuales aprovechar para explorar los límites de lo que para cada uno era, como ellos/as decían, el “desparrame”. Por lo que querían convertir estos viajes fin de curso en una utilización del profesorado para pasar las noches en las discotecas, bebiendo hasta emborracharse y el día tumbado al sol de la playa mientras se duerme y descansa la “cogorza”. Esto lo consiguieron en dos ocasiones. Pero se replanteó a nivel de claustro, no sólo porque supusiera una fuente de problemas para todos y fuera antieducativo, sino porque la conclusión final de la experiencia era valorada negativamente en todos los casos, incluso por el mismo grupo de alumnado. Se consideró que no se debía seguir manteniendo esta dinámica por dar gusto a un grupo de la clase

que, aunque lo exigiera inicialmente, luego eran los primeros desencantados. Por lo que se empezaron a realizar viajes fin de curso en plan de convivencia entre el propio alumnado, en los que se iba a albergues juveniles (para que fuera asequible económicamente a todo el alumnado) y se preparaban actividades de convivencia y dinámicas organizadas por los propios alumnos/as, así como visitas, excursiones o cualquier otra clase de actividad previamente diseñada por los interesados, pero todo haciendo hincapié en una dinámica educativa de convivencia. Actualmente de esto se encarga una empresa de tiempo libre, organizada por un antiguo alumno del colegio, que mantiene una línea educativa y de convivencia muy clara, sin que ello sea obstáculo para realizar actividades atractivas (rafting, montar a caballo, etc.), pero teniendo como finalidad la convivencia educativa en todo momento.

c. Rituales de iniciación

Los rituales de iniciación se refieren a todos aquellos procesos, más o menos ritualizados, por los que pasamos todos los seres humanos al incorporarnos a una organización humana, dado que nos tenemos que someter a determinadas formas de estar y hacer para poder funcionar de forma coordinada y organizada.

En este punto sigo las propuestas de **Goffman** sobre las instituciones totales y las de **Coser** en torno a las instituciones voraces.

La escuela comparte con las primeras esa distancia con la vida cotidiana, esa organización disciplinaria y jerarquizada, de carácter conventual. (...) En las instituciones totales, como en el convento, existe un régimen disciplinario, un control de los movimientos y desplazamientos, unos horarios marcados por timbres que sustituyen a los conventuales toques de campana, en fin, impera para los internos la obligación de someterse a unas normas pre-establecidas. Al igual que en esos centros de mortificación del yo, los espacios están acotados en función de las jerarquías y la secuenciación de las actividades. Los silencios, las filas, los exámenes, la compartimentación de los movimientos en el espacio y el tiempo, los premios y las penalizaciones, el trabajo y la obediencia van a conformar determinados tipos de personalidades. Pero a su vez la escuela comparte algunos rasgos de las instituciones voraces: exige una entrega total de alumnos y profesores, una inmersión de la mente y del cuerpo en unas actividades que comprometen a los sujetos en su totalidad no sólo durante las horas de clase sino también en su vida cotidiana y en sus horas de descanso, promueve un sistema de inmersión que reclama de los profesores la vocación, la entrega total a su profesión.

Entre los rituales de iniciación más destacados que se dan en este centro, como en todos los centros educativos, podríamos resaltar los siguientes:

* Procedimientos de admisión: Al entrar en el colegio, como en cualquier otro centro, a todo/a alumno/a se le hace un expediente académico, se le pide una fotografía de identificación, se le instruye en las normas del centro y se le asigna un aula. Así, como dice **Goffman (1972)** se le moldea y se le clasifica introduciéndole en la maquinaria educativa donde aprende las normas simétricas que posteriormente tendrá que reproducir en la fábrica o en la oficina. De esta forma se le va uniformizando paulatinamente “mediante operaciones de rutina”. Uniformización: en un aula, con una mesa, sentado, sin hablar, realizando aquello que se le manda, con descansos establecidos para que recupere fuerzas y rinda más durante las clases, etc. Parece que la maquinaria educativa es eficaz en la “socialización” o en la “uniformización”, según se mire.

* Test de obediencia: los momentos iniciales de socialización en el centro están organizados para quebrantar voluntades reacias, especialmente a cargo de algunos profesores de ciclo superior y bachillerato, y sobre todo con aquellos alumnos y alumnas más conflictivos que exhiben su rechazo u oposición a la escolarización de forma clara y contundente (**Goffman, 1972, 29**). Se busca que el alumnado aprenda, en este proceso de socialización, que siempre hay una autoridad superior a la que hay que someterse para poder convivir civilizadamente (el padre, el profesor, el jefe, etc.)

* Pérdida de la autodeterminación: Entrar en una organización donde se tiene que convivir con más seres humanos que tienen sus mismos derechos, conlleva aprender a realizar las actividades reguladas al unísono con su grupo de compañeros/as; esto supone que los/as alumnos/as tienen que aprender a pedir permiso para actividades que cualquiera puede cumplir por su cuenta en su casa: levantarse del sitio, ir al servicio, hablar en clase, etc. Esto supone un aprendizaje progresivo de la pérdida de autodeterminación, en beneficio de una socialización a través de la cual pasamos a ser seres rutinizados en conductas comunes. Implica aprender el respeto y la tolerancia, pero también la obediencia y la disciplina, y que siempre hay autoridades superiores que están por encima recordándote que tu libertad no es ilimitada: cualquier profesor/a del centro tiene ciertos derechos para sancionar a cualquier alumno/a. Cuando un alumno/a entra en la escuela “lo que sí perciben de forma inmediata es la oposición y ruptura que la escuela supone respecto a su espacio cotidiano de vida, a su forma habitual de estar, hablar, moverse y actuar. En ella se ven sometidos a toda una gimnástica continua que les es extraña: saludar con deferencia al maestro, sentarse correctamente, permanecer en silencio e inmóviles, hablar bajo y después de haberlo solicitado, levantarse y salir ordenadamente (...). El espacio escolar rígidamente ordenado y reglamentado, tratará de inculcarles que el tiempo es oro y el trabajo disciplina” (**Varela y Álvarez-Uría, 1991, 52**).

* Se le instruye formal e informalmente sobre el sistema de normas, sanciones, castigos, privilegios y recompensas que puede obtener. Esto lo realizan, tanto de una forma consciente como inconsciente, el profesorado y sus propios compañeros que llevan más tiempo en el colegio. Todo esto son como “las ‘normas de la casa’, un conjunto explícito y formal de prescripciones y proscripciones, que detalla las condiciones principales a las que debe ajustar su conducta si quiere prosperar en el colegio (**Goffman, 1972, 58**). Las regulaciones formales están explicitadas en el RRI (aunque ni el profesorado ni el alumnado conocen realmente este documento), y las informales, que son las que realmente se aplican y que se van organizando en función de las

situaciones particulares que se van dando. De esta forma se van identificando progresivamente con la institución educativa, aunque hay que tener en cuenta que “la identificación expresiva será más elevada cuanto mayor sea la similitud entre la subcultura escolar y la subcultura de origen del alumnado; es decir, cuanto más se asemejen el lenguaje, la visión del mundo, los valores, las conductas aceptadas y rechazadas, etcétera, en el medios escolar y en su particular medio familiar y social más próximo, y viceversa” (Fernández Enguita, 1995, 36).

d. Rituales de relación (rituales 'hola')

Se refiere a las normas que son consideradas correctas en el comportamiento y relación dentro de esta organización.

El primer aspecto que destaca en boca de todos los sectores de la comunidad educativa del centro es la informalidad en el trato, la cercanía que se da en las relaciones interpersonales tanto entre el profesorado, como en la relación alumnado-profesorado, padres y profesorado, padres y dirección o profesorado y dirección.

Entrevistados algunos antiguos alumnos y alumnas del centro, todos coincidían en destacar que uno de los aspectos más positivos que echaban de menos del centro era la relación tan cordial que podían tener con la mayoría del profesorado en cualquier momento. No sólo fuera de la clase, sino en la interacción dentro de la clase. De hecho, es frecuente ver a antiguos alumnos y alumnas que vienen a saludar a algunos profesores del centro con los que siguen manteniendo relaciones de amistad, y siguen asistiendo con ellos esporádicamente al teatro o quedan para tomar algo o comer. Lo mismo pasa con padres y madres, que charlan tranquilamente con algunos profesores, incluso sobre temas al margen del colegio, quedando a tomar algo con ellos.

No obstante hay que tener en cuenta el otro aspecto de toda relación en el ámbito educativo y es que es disimétrica. En toda debate o discusión el profesor es quien suele decir la última palabra, es el profesor quien suele tener la razón, es el profesor quien dinamiza la discusión o el debate, es el profesor el que más habla... Cuando un profesor/a se dirige a un alumno/a suele ser para explicarle, para mandarle una tarea, para aclararle una duda, para pedirle que exprese algo que sabe, etc.; pero cuando un alumno/a se dirige a un profesor/a suele ser para preguntarle, para pedirle ayuda. “En el aula y en el Centro se producen relaciones de negociación respecto a las decisiones entre los profesores y los alumnos, aunque es preciso tener en cuenta que éstas suelen estar condicionadas por el papel preponderante del profesor. Una negociación propiamente dicha debería articularse sobre la igualdad de las partes. Cuando esta igualdad se produce tiene sólo un carácter aparente y se centra en aspectos poco relevantes de la vida del aula y del Centro: cómo colocar las mesas, cuando se va a realizar un examen, qué grupos van a encargarse de organizar una actividad... La autonomía del profesor es relativa respecto a la negociación del

currículum y la del alumno es aún menor ya que se le supone (y se supone a sí mismo) poco preparado para tomar decisiones. En realidad es poco lo que está en las manos de los alumnos dentro del mundo escolar. Al llegar al Centro todo está decidido: las asignaturas que tienen que estudiar, los profesores y tutores que las van a impartir, las aulas que les corresponden, los horarios que van a seguir, las normas que se van a tener en cuenta...” (Santos Guerra, 1990, 82).

A partir de mi propia observación participante, parece que en la relación entre profesor/a-alumno/a se dedica más atención a los chicos que a las chicas, puesto que ellos reclaman más atención. Y a veces, aunque nos dirijamos por igual a chicos que a chicas verbalmente, nuestros ojos se fijan más sistemáticamente en los chicos, pues estos son más inquietos, más hiperactivos, se distraen más. Interaccionamos más con ellos pues necesitamos mantener de una forma más continuada su atención. Mientras que las chicas suelen estar más apaciguadas y requieren menos nuestra atención. Parece que esto es común en los centros escolares. Según la investigación de **M. Subirats y C. Brullet** (1988) sobre la transmisión de los géneros en la escuela mixta, se da una tendencia a agruparse de manera separada los chicos y las chicas en el aula: los chicos tienden a ocupar espacios centrales y las chicas periféricos, prestándoles el profesorado más atención a los primeros que a las segundas. O lo que sigue denunciando el director del Centro de Desarrollo Curricular del MEC **Miguel Soler** (1996, 103): “sigue existiendo un sesgo de género importante en los programas de estudio y en los materiales didácticos (fundamentalmente en los de ciencias y matemáticas), lo que refuerza estereotipos relacionados con mujeres y hombres”. No obstante esta opinión no es compartida por algunos miembros del profesorado que consideran que la interacción habitual con su alumnado no es discriminativa por razón de sexo en el sentido anteriormente expuesto.

También parece que el sexismo se impone muchas veces en las relaciones entre el alumnado: no dejar jugar a las chicas en juegos deportivos, pintadas en los lavabos en las que predominaban insultos de tipo sexista, la reproducción de los estereotipos sociales de mujer “sexí” entre las adolescentes y de “duro” entre ellos, etc.

e. Rituales de trabajo

Se refiere a los actos repetitivos en la realización del trabajo cotidiano. Por lo que voy a tratar de reflejar los rituales que utiliza el profesorado en este centro a lo largo de un día de clase.

Ritual de silencio: cuando una clase comienza el primer ritual que se establece es el ritual del silencio. Conseguir que haya un espacio de silencio para poder iniciar una comunicación. No surge, habitualmente, por propia iniciativa del alumnado, sino que tiene que ser recordado, pedido, exigido o, en el peor de los casos, impuesto por el profesorado. Parece que el interés por iniciar esa comunicación es más del profesor que del alumno.

Ritual de situación: una vez establecido el silencio necesario para poder comenzar, el/la profesor/a trata de situar al grupo en el contexto de aprendizaje concreto de ese día. Bien a través de preguntas como ¿qué hicimos el día anterior? ¿en que tema estamos? ¿con que materiales trabajamos? ¿qué hemos hecho fuera del aula?; bien a través de un organizador visual gráfico (esquema, mapa conceptual, etc.), donde se sitúe lo trabajado anteriormente y lo que se va a trabajar posteriormente.

A partir de aquí, ya suelen diferir los distintos rituales de trabajo dependiendo de cada profesor/a y de su estilo concreto de enseñanza. Pues hay profesores/as que hacen más hincapié en rituales de exposición, otros/as de investigación, otros/as de experimentación, etc., o profesores/as que utilizan la mayoría de estos rituales a lo largo de sus clases pero en diferentes momentos dependiendo de las necesidades del alumnado, de la tarea y de la finalidad perseguida. Voy a exponer estos tres como más significativos dentro de los utilizados por el profesorado del centro.

Ritual de investigación: a través del ensayo y experimentación de procedimientos (situar, relacionar, buscar, reorganizar, etc.), y estrategias cognitivas aplicados a los materiales que tienen (libros, cuadernos, cuaderno de vocabulario, agenda, etc.), se va tratando de que el alumnado aprenda a aprender.

Ritual de exposición: a través de la explicación oral, visual y gráfica se procede deductiva e inductivamente en el análisis de contenidos, se exponen estrategias cognitivas, etc., que tratan bien de globalizar unos contenidos, bien de insistir en determinados aspectos, bien de explicitar a través de una enseñanza directa cómo proceder en la construcción del conocimiento viendo cómo lo hace el/la profesor/a, etc.

Ritual de experimentación: en algunos casos el/la profesor/a da unas mínimas pautas de actuación para la realización de una tarea, para la resolución de un problema, para el acercamiento a un nuevo material o a unos nuevos contenidos y deja que sean los/as alumnos/as quienes experimenten por sí mismos ese primer acercamiento, a partir del cual el/la profesor/a aclara las dudas, explica, globaliza, relaciona, etc., partiendo de ese primer contacto del alumnado.

Ritual de organización: finalmente, un ritual común a la mayoría del profesorado de este centro, es el ritual de organización que busca que el alumnado aprenda a utilizar los materiales, el espacio (colocación, postura y orden) y el tiempo (priorización de tareas, estructuración del tiempo) de forma autónoma y responsable, tanto en el aula como fuera de ella (en casa). Como instrumento clave sobre el que gira este ritual es la agenda del alumno/a donde se recogen todos los aspectos necesarios para una organización imprescindible del alumno/a hasta la próxima clase.

Otros rituales que se dan de forma continuada en una clase son: es el profesor quien establece la tarea a realizar, son los alumnos los que reclaman que esa tarea es excesiva, aunque a veces se convenzan de que es necesaria; el profesor recuerda las normas que no se cumplen; son los alumnos/as los más atentos a señalar que la clase ha terminado; el alumno/a levanta el brazo

para pedir permiso para hablar, el profesor no; los/as alumnos/as trabajan, el profesor/a coordina y dirige ese trabajo; etc.

La escuela se ha convertido en un instrumento sustancial de la formación para el trabajo, en primer lugar, porque el proceso productivo moderno, en las condiciones de la sociedad industrial o post-industrial, requiere hábitos de trabajo propios de la actividad colectiva y la relación asalariada: actividad regular, cooperación, valorización del tiempo, sometimiento a fines y medios determinados por una autoridad, etc. Las aulas forman a los alumnos en las pautas correspondientes gracias a aspectos rutinarios aparentemente irrelevantes como los horarios, la atribución de usos al espacio físico, la importancia otorgada al orden y a la inmovilidad, la simultaneidad de la realización de las tareas, el sometimiento a contenidos y métodos determinados por el maestro o por otros situados por encima de él, etc. (Fernández Enguita, 1995b, 282-283).

f. Rituales administrativos

Dado que los más importantes son las reuniones, aunque están comentadas anteriormente, dado que la jefe de estudios se ha encargado de modificarlas y hacerlas más efectivas como proyecto de trabajo que está realizando a raíz del curso de directivo del ITE-CECE, y también dentro de los rituales de poder, quiero detenerme aquí más pausadamente analizando la evolución de las mismas en cuanto artefacto cultural representativo de las presunciones básicas que subyacen en la dinámica organizacional de nuestro centro.

El número de reuniones en el centro es abundante, pero nunca suficiente para poder llevar a cabo una buena coordinación -coincide todo el profesorado-, ni nunca suficientemente escaso para que no haya protesta por parte de buena parte del profesorado respecto a la cantidad de reuniones. Además está el problema añadido de que un número importante de profesores no tiene jornada completa, por lo que las horas complementarias correspondientes a su jornada parcial son mucho menores y por lo tanto, no asisten a todas las reuniones. Y como dicen los profesores que suelen asistir: "son los que más lo necesitan, pues la mayor parte de las reuniones están planteadas para mejorar cosas que principalmente son ellos los que no las llevan a cabo".

Hay reuniones a comienzo y final de curso de forma intensiva. Trimestralmente se celebran las reuniones de evaluación. Semanalmente, todos los martes, se celebra un seminario desde el curso 94-95, el curso anterior sobre comprensión lectora y el curso actual sobre el programa de desarrollo de la inteligencia de Feuerstein, al que asisten un buen número de profesores. Mensualmente hay una reunión sobre funcionamiento y coordinación pedagógica del centro. A las semanales y mensuales no suelen venir los profesores que faltan habitualmente, y a las de comienzo y final de curso, no a todas o no durante toda la reunión.

Hasta el curso 94-95, las reuniones que se celebraban fundamentalmente eran las de comienzo y final de curso y las de evaluación. En éstas últimas, las de evaluación, se dedicaba una parte importante de ellas a realizar un ritual esencialmente administrativo donde cada profesor leía en voz alta las calificaciones de sus alumnos/as y la titular del centro las copiaba en el boletín de notas. Hubo varios intentos para preparar con antelación las reuniones de evaluación, pasando las notas previamente a dicha reunión a los tutores, para así ahorrar el "cantar las notas" y evaluar conjuntamente a partir de la valoración de cada tutor. Pero esta dinámica no se ha consolidado. No obstante, se ha dado evaluación compartida y conjunta, cuando entraban los alumnos/as para comentar su valoración-evaluación de la marcha del curso y cuando al final de pasar las notas de cada curso se comentaban las situaciones personales de diferentes alumnos/as, así como el trabajo educativo o las pautas de intervención en el aula. Eso daba sentido a estas reuniones de evaluación no limitándose a una mera tarea administrativa. Pero se hablaba cuando ya se habían puesto las notas de manera irremediable y, habitualmente, al final de cada sesión cuando el profesorado estaba ya muy cansado y con ganas de irse, por lo que la efectividad de la evaluación compartida era reducida. No obstante, esto era suplido por el profesorado más implicado a través de la evaluación informal diaria que se compartía entre todos sobre la dinámica y funcionamiento del centro en general y de cada alumno/a en particular. Pero esto nunca logró integrar a aquellos/as profesores/as más desenganchados de la dinámica general y que, como se repetía en todas las conversaciones, "eran los que más lo necesitaban".

El espacio donde se venían celebrando las reuniones habitualmente era una de las aulas del centro, con pupitres fijos. En ella el profesorado se sentaba dándose la espalda unos a otros, sin verse lo cual impedía la comunicación visual y el que algunos de ellos se dedicaran a hacer otras cosas resguardados tras la espalda de algún compañero, incluso abriendo el periódico en mitad de la reunión y leyéndolo (hecho recriminado en cierta ocasión por la directora técnica de BUP). No obstante, a partir de septiembre de 1995 se ha mejorado el lugar de reuniones, pues al cerrarse BUP sobran aulas y se ha dedicado una a las reuniones con las condiciones idóneas de espacio e instalación (mesas no fijas, aula específica para reunirnos el profesorado, etc.). De tal forma se ha fijado el calendario de las reuniones en la misma para que se respete el aula y no se utilice para otros posibles usos.

De esta forma el aula se organiza en forma de mesa redonda donde todo el profesorado se pueda ver y nadie quede en segunda fila, o como algunos comentaban "en el gallinero". La jefe de estudios actualmente dirige y dinamiza todas las reuniones, situándose en el lugar más visible y desde el que puede ver en todo momento a los miembros del claustro. La titular del centro se sienta en cualquier sitio como una más.

Los acuerdos se convierten a veces en actos simbólicos que son más un ceremonial ritual que decisiones efectivas y reales: "no son cumplidos; se repiten constantemente al no convencer a todos y no se llevan a cabo o se olvidan" comenta una profesora; "los acuerdos tomados son seguidos por aquellas personas que están de acuerdo y que probablemente ya los estaban siguiendo", "en general todo el mundo acepta los compromisos, el problema es que luego no siempre se cumplen", "a veces se siente que las decisiones están ya tomadas" comenta otra

profesora recordando que la toma de decisiones se ha convertido en un ritual confirmador del poder establecido por la coalición dominante.

El clima general durante las reuniones ha sido de pesimismo y desánimo. La expresión permanente era "las reuniones no sirven para nada, son una pérdida de tiempo". A las reuniones se iba sin saber muy bien qué se iba a hablar, sin llevarse nada preparado, constantemente se divagaba a lo largo de la reunión, se volvía sobre los temas tratados anteriormente, cuando éstos estaban marcados, *generando una sensación permanente de inutilidad y de malestar*. El profesorado se sentía obligado a venir a las mismas y en cuanto podían encontraban alguna razón para no asistir. A raíz de que la líder del centro, la jefe de estudios, ha tomado las riendas de las reuniones, estas se han convertido progresivamente en un ejercicio de eficacia. Y el clima que se ha ido generado progresivamente ha ido cambiando de sensación de inutilidad, a pasividad: cumplir lo que se me pide, pero sin implicarme. Como valoran bastantes profesores, la eficacia de las reuniones "depende mucho del coordinador que en ese momento esté para centrar temas", "la eficacia está en función de quién organice la reunión y por lo tanto se haga responsable de ello, la prepare, coordine, etc." En definitiva, el experimento anárquico-asambleario ha fracasado, pues se necesitan dirigentes que nos indiquen el camino a seguir. Seguimos siendo niños/as perdidos en la niebla, que necesitamos manos fuertes que nos conduzcan y nos guíen. Es más cómodo y fácil. A pesar de las directrices marcadas por la jefe de estudios en las actuales reuniones, algunos profesores confiesan que "mantenemos todavía la divagación, aunque de vez en cuando se controla por parte del coordinador, no así la charlatanería", "la charlatanería suele ocurrir sobre todo en algunos miembros", "las desviaciones del tema suelen ser frecuentes, depende del coordinador se cortan o no". Como se puede ver, el peso recae en el coordinador, en quien dirige. Como siguen diciendo dos profesoras, la eficacia de las reuniones "depende de quien la prepare; si es la líder si se nota esa preparación; otras personas no se las ve preparadas o no son capaces de expresarse de forma que esa preparación se refleje en la reunión; los participantes no solemos preparar la reunión siempre; se nota algunas veces que vamos a lo que cae", "la mayor parte de los miembros va de oyente y está a la expectativa de que otros hablen, tomen notas..., no se sienten implicados en la reunión porque es algo a lo que se les convoca".

En definitiva, las reuniones son un reflejo ritual de la dinámica general del centro: hay un grupo de profesores/as (la coalición dominante) implicados de forma activa y decidida en el centro, que lo sienten como suyo, comprometiéndose en todas las situaciones y acciones que se emprenden en el centro. Mientras que el resto, en mayor o menor medida, sienten el centro como algo ajeno, unos comprometidos con sus alumnos, otros comprometidos con su sueldo. Como dice una profesora, las responsabilidades se distribuyen "siempre entre los mismos miembros", y no porque no se ofrezcan, sino porque casi nadie se compromete: "Cada persona debería cumplir un papel en el centro, implicarse más en el centro y no sólo en su clase" reivindica una profesora.

Este estilo de "dirección eficaz" que se ha imprimido actualmente en las reuniones, se puede constatar por los siguientes cambios que se han producido desde que la jefe de estudios ha tomado la rienda de la organización y dinamización de las mismas:

- ▶ Se han planificado previamente todas las reuniones. Se persigue con ello la búsqueda de la eficacia tal como expresa la propia jefe de estudios: "esto ha permitido generar una

- estructura de planificación de las reuniones futuras que nos agiliza el trabajo y nos hace más efectiva tanto la preparación como su desarrollo”.
- ▶ Se está especificando el tipo de reunión que se va a hacer. La finalidad de esto, expresado por la jefe de estudios, es “para que el profesorado sepa a que atenerse y se implique de una forma u otra”. El problema comienza a ser cuando la implicación real del profesorado no requiere únicamente una estructura externa eficaz.
 - ▶ Se ha elaborado el “Orden del día” en todas las reuniones. Igualmente se empieza a recordar aquellos puntos del orden del día que requieren una preparación más específica y ofrecer documentación, materiales o recursos a los profesor@s para que puedan hacerlo. También, en algunas ocasiones se ofrece algún tipo de estructura escrita para contestar o hacer aportaciones sobre aquellos puntos del orden del día que se viera necesario y que el coordinador/a o responsable de la reunión se encargara de solicitar las aportaciones escritas dos o tres días antes de la reunión.
 - ▶ La eficacia también ha llegado al ajuste temporal tratando de adecuar el número de puntos al tiempo de reunión, de cara a no alargarlas excesivamente.
 - ▶ Se ha mejorado en el respeto habitual de las normas en los debates y discusiones. Esto se puede ver, según la jefe de estudios, en “el menor número de enfrentamientos personales que se vienen produciendo y que no se dan descalificaciones”. No obstante, a juicio del profesorado, parece que sigue persistiendo en algunos miembros del claustro la charlatanería, las desviaciones del tema o el sabotaje parcial en algunas reuniones o que la mayoría “no se mojan”. Como aportan algun@s miembr@s del profesorado: “mantenemos todavía la divagación, aunque de vez en cuando se controla por parte del coordinador, no así la charlatanería”, “la charlatanería suele ocurrir sobre todo en el caso de algunos miembros”, “las desviaciones del tema suelen ser frecuentes, depende del coordinador se cortan o no”.
 - ▶ Se han definido las funciones y se han ejercido en la práctica de las reuniones. Especialmente la función de los responsables de prepararla y especialmente la función de coordinación y dirección de las mismas. Como lo expresan distintos profesor@s: “si la coordinadora es la jefe de estudios está claro quien coordina. Se siente la estimulación. Preguntas concretas que exigen respuestas concretas y no admiten nada de divagación”. No obstante, algun@s expresan que quizá lo haga con una cierta rigidez: “la única persona que funciona como coordinadora es la jefe de estudios porque prepara los temas, establece reglas, corta, pregunta, etc., sin embargo, a veces, es demasiado rígida y corta negativamente; las reuniones pueden resultar tensas, tiende a llevar los acuerdos hacia donde considera adecuado”. “En cuanto a los cortes, éstos son necesarios en muchos momentos, pero hay ocasiones en que el corte es excesivamente brusco -utilización de un tono autoritario, de frase irónica...- y se produce tensión en el ambiente, que no llega a ser preocupante quizá porque la relación entre compañeros es muy agradable y solemos no dar importancia a esos detalles”.
 - ▶ Se ha llegado a tomar acuerdos concretos, que permiten su seguimiento y evaluación de una forma muy fácil: quizá lo más valioso haya sido que los acuerdos han tenido y están teniendo una incidencia práctica en los alumn@s y ell@s lo están observando y valorando. No obstante hay un cierto escepticismo en la percepción del profesorado respecto a los acuerdos tomados. Así lo expresan algun@s: “Los acuerdos tomados son seguidos por

aquellas personas que están de acuerdo y que probablemente ya los estaban siguiendo", "en general todo el mundo acepta los compromisos, el problema es que luego sólo los cumplen aquellos que estaban ya convencidos de ellos", como ya comenté anteriormente..

Como se puede apreciar, el estilo que ha acabado predominando en las reuniones es de tipo directista. "Está claro que cuando la líder no está, nadie ejerce esta función" dice una profesora de primaria. Y es que el estilo eficientista puede ser eficaz, pero tiende a tener doble filo y provocar la desimplicación. En palabras de la jefe de estudios, reconoce que "la implicación como ya comenté, es bastante desigual. Aunque el tono general expresado por el profesorado es que las reuniones dependen fundamentalmente de quién las prepare y coordine y no de la participación real y efectiva de tod@s en ellas. Por lo que quizá volvemos a repetir los esquemas de clase en las reuniones, sólo que convirtiéndonos nosotr@s mism@s en alumn@s delante de un profesor/a de quien depende que funcione lo que estamos haciendo o no".

No obstante se palpa hoy día un clima de menor escepticismo entre el profesorado en sus expresiones respecto a las reuniones. Se palpa y hay una expresión verbal explícita por parte de los profesor@s de un clima de satisfacción general porque se llega a "algo" que facilita el trabajar mejor con los alumn@s.

Pero hay que tener en cuenta que las reuniones son también rituales desculpabilizadores y justificativos, donde bajo el escudo de la impotencia o incompetencia colectiva se validan y sancionan prácticas educativas individuales ante la imposibilidad de "recambiar la mentalidad y actitudes del propio profesorado", o al mismo profesorado.

g. Rituales de paso

El concepto rito de paso, como ya se vió, fue propuesto por **Van Gennet** (1960). Se refieren a la peculiar forma que adoptan determinados momentos en la vida de los sujetos en el seno de una cultura determinada a la que pertenecen, en los cuales tienen que abordar la necesidad de adaptarse a normas de conducta diferenciadas que implican reacomodaciones en las formas de vida personal, en las relaciones sociales y también en sus identidades personales. "Al pasar por esos ritos cambia el estilo de vida, se alteran las exigencias que el medio plantea y también se ve afectado el status que se posee en el grupo social. Por lo general, los ritos marcan procesos de progresión dentro del curso de la maduración personal y social, aunque también existen otros de regresión (...). Las culturas destacan estos ritos de paso con ceremonias en las que los sujetos afectados tienen ciertas implicaciones" (**Gimeno Sacristán**, 1995, 14). En todas las organizaciones educativas, compuestas por distintas y distantes subculturas a través de las cuales tienen que pasar los componentes de la misma (entre niveles: primaria a secundaria de un pabellón a otro), ocurren transiciones, con sus correspondientes ritos de paso (ritos de carácter darwinista muchas veces), que marcan y afectan de una forma significativa a sus miembros.

Aplicando estos ritos de paso al centro objeto de esta tesis, podemos ver como éste, está organizado como un “peculiar mosaico de subculturas diferenciadas”, a través de las cuales los sujetos tienen que transitar en función de la edad (primaria a ciclo superior) y de las opciones educativas que toman (ciencias o letras en BUP). Este tránsito viene jalonado por ritos de paso en cada transición, al tener que hacer los/las alumnos/as esfuerzos significativos de adaptación a cada subcultura organizativa. La discontinuidad de las experiencias y de las exigencias en estas transiciones es una realidad en la mayoría de los/as alumnos/as que se ven obligados a transitar por una serie de subculturas asentadas en función de los estilos de educadores y de currículos que representan patrones de intervención educativa con una cierta estabilidad. Como dice **Gimeno Sacristán** (1995, 16) “analizar las transiciones en una cultura es una forma de entender la circulación de los sujetos por los sistemas de vida que les afectan decisivamente y, dentro del sistema educativo, nos lleva a ver el flujo de los efectivos escolares por los niveles y modalidades del mismo”.

El paso de un estadio a otro de la escolaridad necesariamente presupone un cierto grado de desconocimiento sobre el porvenir y los retos que nos depara, que se traduce en desconcierto y en incremento de la ansiedad (**Murdoch**, 1986). Además el pasar de tener como referencia un sólo profesor/a a tener a un conjunto de profesorado muy dispar, cada uno con un tipo de estilo de enseñanza, un estilo de relación, una forma de ser y actuar, provoca una confusión inicial que todos los cursos el profesorado constata al comenzar el curso con el alumnado de 6º de EGB y actualmente 6º de Primaria. Se produce un período de desconcierto y reajuste hasta que asimilan la nueva dinámica y el funcionamiento que integra situaciones diferentes y cambiantes. Desde el punto de vista curricular, se da también un desajuste por la dureza de las exigencias al no haber establecida de una forma planificada una “continuidad curricular” (**Derricot**, 1985) entre la primera etapa y la segunda. La coordinación de los respectivos currículos en los documentos oficiales, en cuanto a objetivos y contenidos en uno y otro nivel, no suprime las auténticas diferencias que se producen en el proceso de aprendizaje-enseñanza real. Por ejemplo, de una cierta tutela paternal a un enfrentamiento con directrices y límites exigentes por necesidad de coordinación entre distintos profesores/as.

Una condición significativa que se suele señalar de la transición de Primaria a Secundaria es el descenso del rendimiento académico (**Galton y Willcocks**, 1983). Efectivamente, en nuestro centro se comprueba ese descenso en todas las áreas del currículo, especialmente en el área de Lengua. “Se pone de manifiesto la existencia de un salto entre el currículo real del nivel de salida -en tanto que exigencia y en tanto que experiencia- y el de entrada. El salto tiene que ser brusco necesariamente, poniendo en evidencia los riesgos de la transición y la distancia de las culturas entre los dos niveles. El cambio de niveles de rendimiento para los alumnos puede indicar que no sólo se produce una reducción del nivel de logro para todos, sino que quizás en la transición se está primando como buen estudiante a otro tipo de alumno modelo. Según **Nisbet y Entwistle** (1969), los alumnos que tienen éxito en la Secundaria no son siempre los alumnos que iban bien en la Primaria. Las primeras evaluaciones de la Educación Secundaria se comportan como mejores predictores de las evaluaciones finales de esta etapa que las evaluaciones precedentes a la entrada a ese nivel” (**Gimeno Sacristán**, 1995, 18).

Estos rituales de paso de primaria a secundaria, o en el caso de nuestro colegio, de 6º a 7º de EGB, suponen toda una serie de rituales secundarios que afectan a la autoestima del alumnado. Pasan del espacio físico del chalet al “pabellón de los mayores”; pasan de un horario de pequeños al horario de mayores; pasan de las exigencias de los pequeños a las exigencias de los mayores; pasan de ser ‘cabeza de ratón’ a ser ‘cola de león’, lo cual les supone una inestabilidad añadida en las relaciones interpersonales con sus compañeros, lo cual repercute en una inseguridad en su propia autoestima. “Otra de las variables psicológicas afectadas por la transición es el concepto que los alumnos tienen de sí mismos como alumnos. Se sabe que la propia imagen tiene que ver con las experiencias vividas y que es un elemento a partir del cual se afrontan con mayor o menos seguridad las futuras. Pues bien, según nuestros datos, basta un solo trimestre de curso para que, al pasar desde la actual EGB al primer curso de BUP, el autoconcepto académico baje para algo más del 40% de los estudiantes. Sólo aproximadamente un 6% mejoran en esta variable. Es decir, se enfrentan con un nivel de exigencia que les lleva a devaluar el sentido de su propia valía. Se produce un reajuste de la percepción de lo que uno sirve para seguir en el sistema educativo” (Gimeno Sacristán, 1995, 17).

Cambian también las culturas juveniles (Delamont, 1986). El alumnado está en constante desarrollo evolutivo, generando nuevas relaciones y nuevas formas de estar y sentir. Esto conlleva rituales de paso de la edad infantil a la adolescencia, de la adolescencia a la juventud y de la juventud a la adultez. Cambia igualmente el grupo, teniéndose que rehacerse las relaciones sociales, y seguramente cambia también el status de cada uno: de ser los mayores en Primaria (al menos durante los recreos) a ser los menores en el de Secundaria.

Pero en los rituales de paso no podemos olvidar los que se dan no sólo entre el alumnado sino también entre el profesorado. El ritual de paso y aceptación como profe del clan por otros profes se da cuando, tras diversos tanteos a través de la comunicación informal, se le permite estar presente cuando se tratan “temas delicados”. Este es el símbolo distintivo de la aceptación clánica.

2. Normas/Pautas (tabúes)

Podemos definir las como formas generalizadas y fijas de pensamiento que señalan a los individuos en cada momento en qué medida una conducta está o no permitida. O bien, también como conjunto de suposiciones o expectativas explícitas o implícitas que tienen los miembros de una organización respecto a las conductas que son apropiadas o inadecuadas, permitidas o prohibidas y que expresan los valores de una organización.

La vida de un centro está regulada por normas, unas implícitas otras explícitas. Unas que son usos aceptados y consolidados por la costumbre como válidos (folkways), otras, cuya obligatoriedad está sancionada fuertemente y que se han convertido en tabú (mores), otras que se negocian permanentemente y se consolidan si las partes están de acuerdo (formas de relación

y trabajo en el aula, por ejemplo) y otras que han sido establecidas y reguladas legalmente (RRI). Unas impuestas, otras consensuadas. Unas que implican una regulación de la relación entre sectores (administración, dirección, alumnado, profesorado, padres, etc.) y otras que regulan las relaciones intrasectores (relaciones entre compañeros/as).

En el centro se da un temor casi supersticioso (casi tabú), a quebrantar cualquier norma administrativa que pueda ser rota y que conlleve un problema con la inspección y pueda derivar en la no renovación del concierto.

*** Equipo directivo**

La dirección explícitamente no impone normas en la dinámica de funcionamiento del centro, sino las que están reguladas desde el Ministerio, prefiriendo que sea el profesorado quien consensue las normas del propio centro. Pero implícitamente tiene un peso específico en la toma de decisiones, sobre todo respecto a una parte del profesorado, en concreto el profesorado de primaria que se siente muy dependiente en su funcionamiento de la dirección.

*** Profesorado**

Entre el profesorado, las normas explícitas de relación y trabajo en equipo son negociadas y consensuadas entre todos, pero tiene tal entidad el liderazgo de la jefe de estudios, que su influencia es muy poderosa en cada decisión que se toma, en cada norma que se establece. Ha habido profesores que en determinados momentos han tratado de enfrentarse a ella y conseguir coaliciones con otros, enfrentados o lejos de su órbita, pero no han conseguido ni siquiera hacer mella en su posición de líder. A la hora de establecer nuevas normas, es la líder apoyada por su coalición quien acaba influyendo con más fuerza en las normas que se asumen por todos, pero que como algunas profesoras comentaban “si las conclusiones a las que se llegan no nos convencen a tod@s o nos resultan a algun@s poco productivas o difíciles, no se llevan a cabo”.

Las normas implícitas en la relación entre el profesorado se ciñen a: “es importante mantener buena relación con todos/as o, al menos, un trato cortés”.

En cuanto a las normas implícitas de relación entre profesorado y dirección, hacen referencia a los siguientes aspectos: los de primaria consultan todo con la dirección, no sea que ‘metan la pata’; los de secundaria, unos “en comandita” con la dirección (coalición dominante) y otros/as con el trato más formal posible y la cumplimentación regular de las horas estrictas (un profesor llegó a pormenorizar las horas que trabajaba a lo largo del año, las horas de reuniones, evaluaciones, etc., que se tenían durante un curso y la relación proporcional con las horas complementarias que se debían cumplir).

Las normas explícitas entre profesorado y alumnado recogidas en el RRI son más formales que reales, como ya comenté. “La escuela pone mucho énfasis en la autoridad y el orden. Gran

parte del tiempo empleado en el aula se invierte en mantener el orden y la disciplina. La transmisión de conocimientos ocupa un lugar que, algunas veces, parece añadido y secundario. Que los alumnos estén sentados, callados y bien disciplinados se convierte en uno de los objetivos reales de la escuela. Los alumnos interiorizan la autoridad del profesor, en parte por las consecuencias negativas que tiene la conducta díscola y, en parte, por el convencimiento ejercido desde el afecto y la persuasión del profesor” (Santos Guerra, 1990, 83). Las normas reales que median la relación entre profesorado y alumnado se establecen de forma coordinada entre todo el profesorado en las reuniones, tratando de unificar los criterios de actuación tanto metodológica como relacional, para tratar de establecer una coherencia de actuación educativa que ayude al alumnado a sentir mayor seguridad y solidez en su proceso educativo. Estas normas, bien se informan y se exigen o bien se negocian y se consensuan, según sea el estilo educativo del profesor/a concreto, como vimos anteriormente.

En cuanto a las normas implícitas podemos remitirnos al comentario de Santos Guerra (1990, 80):

"La interacción que se produce entre el estudiante y la autoridad académica o entre diversos estudiantes vienen reguladas por suposiciones que no se han formulado explícitamente.

- Un alumno aprende que ha de ir bien vestido,
- que en la clase se utiliza un lenguaje culto,
- que al profesor no se le contesta de forma displicente,
- que es preciso callar cuando el profesor habla,
- que no se puede entrar en la sala de profesores,
- que no es bueno hacer demasiadas preguntas,
- que el conocimiento científico lo posee el profesor
- que éste evalúa los procesos de aprendizaje.

El alumno se rige por unas normas que indican sin que se explicita

- que hay un lugar para el profesor en el aula y otro (diferente) para los alumnos,
- que el profesor puede moverse libremente por el aula,
- que puede salir de ella sin pedir permiso a los alumnos,
- quien puede decidir cuándo se empieza y termina una actividad..."

Como dice Appel (1986), el hecho es que esas suposiciones son obligatorias para los estudiantes, pues en ningún momento se elaboran o cuestionan. Por el hecho mismo de ser tácitas, de residir no en la parte superior sino en la raíz de nuestro cerebro, aumentan su poder en cuanto que aspectos de hegemonía. Y de esta forma uniformizan y estructuran el pensamiento y la conducta del alumnado, preparándoles para la fábrica futura. Cualquier centro se siente constreñido, quiéralo o no, desde fuera a mantener el orden: “La presión ejercida sobre la escuela para que mantenga su propio orden a través de una relación jerárquica conduce a la génesis de una ideología cuya función consiste en el control social” (Stenhouse, 1984).

* Alumnado

Las normas entre el propio alumnado suelen ser implícitas y aceptadas por el uso y la costumbre (folkways). Son las normas propias de los clanes tribales: solidaridad interna y rivalidad con los otros clanes. Leyes tribales cobran fuerza de tabú: “no chivarse”, “vengar las afrentas”, “las peleas de mis colegas son mis peleas”, etc.

3. Símbolos

Hablaré aquí de los símbolos en el sentido de los signos arbitrariamente elegidos por los miembros de la organización, que buscan identificarla y comunicar unos determinados mensajes a aquellos que los perciben.

Quizá una de las características más peculiares de esta organización sea la falta de símbolos que la identifiquen. El ser un centro pequeño, con unas relaciones muy cercanas y atentas a las situaciones y necesidades de los alumnos/as; la bandera de la integración, últimamente esgrimida como un elemento a favor de la renovación del concierto con el MEC; el que sea el segundo colegio que surge en la etapa del desarrollismo en esta zona de expansión; o que en sus aulas hayan dado clase Tierno Galván o Ruiz Jiménez, no se han utilizado como símbolos de identidad propia y de diferenciación del resto de los centros de la zona.

Los titulares del centro nunca han sido propensos a los logotipos, el marketing, las alharacas. De hecho cuando se les ha propuesto diseñar un díptico publicitario del centro, no se han mostrado inicialmente muy apasionados por la idea, aunque recientemente están elaborando uno. Actualmente la única publicidad que aparece en el centro es una pancarta pequeña de madera en una esquina del patio donde se puede leer el nombre del centro y que es homologado en BUP y concertado en EGB (que se va a reformar para indicar que ya no es EGB sino primaria y borrar el BUP que ya ha desaparecido). El cartel actual es muy pequeño en comparación con los carteles habituales de publicidad. No es visualmente atractivo, ni en colores (sólo blanco y negro) ni en diseño (sólo letras sobre fondo blanco). Como se puede ver han sido siempre más bien parcos y remisos a cualquier elemento que se pudiera convertir en emblema del centro. No se han dado himnos, eslóganes, etc. que de cara al exterior simbolizaran lo que el centro trataba de ser. Incluso el 50 aniversario del colegio no se llegó a celebrar. Únicamente, después de bastante discusión, se ha exigido al alumnado que traigan chandal de color azul a gimnasia, no un uniforme específico. Una de las razones principales que se adujeron para esta exigencia fue el que otros centros utilizaban uniforme que les identificaba y que se daría una imagen mejor cuando salieran los/as alumnos/as a las pistas de atletismo del barrio.

Lo que sí se dan son símbolos implícitos en el propio centro, sobre todo espaciales y de configuración. Me voy a centrar en ellos pues son indicativos de la cultura organizativa que predomina en la dinámica del centro.

El espacio del centro es un cuadrado de unos 500 metros cuadrados de superficie dividido en varias zonas:

* Pabellón prefabricado, donde hasta el curso anterior estaba el alumnado de BUP y los cursos de 7º y 8º de EGB, es decir, “los mayores”. Ahora, dado que el BUP ha desaparecido, los pequeños han pasado a estar en dos de las aulas de este pabellón. Este pabellón está dividido por tres aulas a un lado y dos más al otro lado de un pasillo central, el aula de informática y el laboratorio utilizado de sala de profesores en los recreos anteriormente (ahora ya hay una específica) y actualmente de zona de almacenamiento de la comida para el comedor del mediodía. Pasar a este pabellón para los/as alumnos/as era un símbolo de que habían pasado a ser ya mayores, un cierto ritual de paso jalonado por la experiencia de que ya compartían el espacio y el lugar de los mayores.

* Chalet de dos pisos, donde estaban situados hasta el curso anterior todos los grupos de Primaria hasta 6º, el despacho de dirección, la sala de profesores (camino obligado a las clases superiores, por lo que nunca se utilizó como tal sala de profesores por su falta de intimidad), los servicios de pequeños y otro laboratorio. Actualmente, al haberse cerrado BUP y dos de estos grupos haber pasado al otro pabellón, una de las clases sobrantes se ha convertido en sala de profesores exclusivamente y otra en despacho de la asesora del equipo multiprofesional que apoya la integración en el colegio todos los jueves. Pues bien, para el alumnado estar en este espacio era y sigue siendo símbolo de ser de los pequeños.

* El aula de educación infantil estaba situada en un espacio diferenciado, detrás del chalet hasta el curso pasado. Ahora se ha trasladado al chalet, quedando ese espacio como laboratorio.

* Los servicios de mayores están situados en el patio y alrededor de ellos se solían reunir los grupos de alumnos que intentaban fumar en los recreos. Reunirse en los servicios era un símbolo de rebeldía y de “hacer cosas de mayores”.

* El patio rodea a los dos edificios del colegio y está repartido entre una zona arenosa, una zona con algunos árboles y un jardín que procura algo de frescor en las clases en los momentos más calurosos de junio.

* Se ha puesto una valla de alambre a lo largo de la zona delantera del colegio como símbolo de seguridad sobre todo respecto al alumnado más pequeño, pues como muchos padres decían y la propia dirección constataba, la valla baja de barrotes que habían anteriormente no era nada segura como para que un alumno o alumna cayera a la otra parte, en la acera o contra los coches aparcados. Con ello se pretendía también dar una imagen de seguridad al exterior y que hubiera más padres y madres que confiaran sus hijos al cuidado del centro.

Este tipo de organización del espacio ha ido creando una progresiva separación entre dos mundos a veces ajenos: el de primaria, por una parte y el de secundaria y BUP, por otra, pero que cada vez hay un mayor acercamiento entre ellos, especialmente este curso 95-96. En el pabellón, llamado por el alumnado y el profesorado “el pabellón de los mayores”, hasta el curso 94-95 (el

BUP se cerró al finalizar este curso), se situaban las aulas del alumnado de 7º, 8º y BUP. Era, por tanto, el espacio propio de los mayores y de los profesores de secundaria y bachillerato. Cuando el alumnado pasaba a los cursos superiores, pasaba a este pabellón. Pabellón más frío y funcional que el chalet donde estaban los pequeños (que al ser inicialmente un chalet familiar concebido como residencia tenía un estilo arquitectónico más hogareño y recogido, más cercano al mundo vital familiar de los más pequeños).

En el pabellón de “los mayores” predomina la funcionalidad, con clases ampliamente iluminadas, pupitres fijos, tarima donde se sitúa la mesa del profesor, pizarra que ocupa el lugar central y crucifijo encima de ella. En este sentido, no me resisto a poner una cita de **Varela y Álvarez-Uría** (1991, 53) que analizan el pupitre como artefacto de aislamiento y sumisión: “a los métodos de individualización característicos de instituciones cerradas (cuarteles, fábricas, hospitales, cárceles y manicomios) y que constituyen la mejor arma de disuasión contra cualquier intento de réplica de los que soportan el peso del poder, emerge en el interior de la escuela, en el preciso momento de su institucionalización un dispositivo fundamental: el pupitre. La invención del pupitre frente al banco supone una distancia física y simbólica entre los alumnos de la clase y, por tanto, una victoria sobre la indisciplina. Este artefacto destinado al aislamiento, inmovilidad corporal, rigidez y máxima individualización permitirá la emergencia de técnicas complementarias destinadas a multiplicar la sumisión del alumno”.

La dirección está situada en el lugar central y más visible del centro, por varias razones: porque es la fuente de poder del centro, porque es una de las primeras imágenes que se llevan los padres cuando vienen a matricular a un alumno, porque es un lugar de control (es un observatorio privilegiado desde el que se puede ver tanto la entrada del colegio como buena parte del patio). Está situada en la planta baja del chalet (no hay que subir escaleras), es una habitación amplia, con mesa grande, sillón giratorio de cuero, sillones para las visitas -ahora se ha cambiado por sillas más funcionales-, planta grande y decorativa y pequeño armario-biblioteca; está orientada al sol y tiene un ventanal muy amplio desde el que se domina el otro pabellón y la puerta del patio, entrada al colegio, protegido con cortinas de la vista desde el patio. El muro interior de separación del despacho de dirección con el resto del chalet es una mampara de madera (la parte inferior) y cristal traslúcido la parte superior que permite saber si hay alguien esperando o si pasa alguien por ahí. “El ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona por el juego de la mirada; un aparato en el que las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder y donde, de rechazo, los medios de coerción hacen claramente visibles aquellos sobre quienes se aplican. (...) El aparato disciplinario perfecto permitiría a una sola mirada verlo todo permanentemente. Un punto central sería a la vez fuente de luz que iluminara todo, y lugar de convergencia para todo lo que debe ser sabido: ojo perfecto al cual nada se sustrae y centro hacia el cual están vueltas todas las miradas” (**Foucault**, 1988, 175-178).

Otro tipo de símbolos, no tanto propios del centro, pero que configuran la cultura del mismo son los símbolos que utiliza el alumnado, o alguna parte de él. No son propios del centro porque corresponden a la cultura urbana juvenil de la que participa buena parte del alumnado, sobre todo los mayores (ciclo superior y bachillerato). A raíz de un artículo aparecido en *el País Semanal* me he adentrado con el alumnado, a través del análisis de los constructos suyos

(Spradley, 1972), en algunos símbolos, especialmente de ropa de moda, que para el alumnado mayor son utilizados entre ellos/as mismos o amigos y conocidos de su edad como símbolos distintivos de su clan o tribu:

- ▶ Las camisetas y sudaderas chillonas con dibujos naïf, futuristas, con calaberas o de dragones con inscripciones-marcas como Bad Boy, Real, Fear Nada o Million Dollar. Las ropas de los “skaters” (los que montan en monopatín) y de los “surfers” (los que hacen surf) son las preferidas de la tribu “bakala”. Pantalones militares, camisas Ralph Lauren (antes patrimonio de los “pijos”), hebillas Triumph o faldas de PVC son los símbolos identificativos del “bakalaero” más “in”. Para esta “tribu” lo importante es disfrutar del momento, utilizando la música y las drogas de diseño para sentirse bien y no pensar en el futuro, olvidándose de los problemas. Es el “sueño hedonista de una noche de verano” decía algún alumno.
- ▶ El “look guarro” o la tribu “grunge” (discípulos de Kurt Cobain, líder de Nirvana que se suicidó a los 27 años), con pantalones de pana deshilachados que les llegan hasta el talón, ropa usada, chaquetas de piel y de peluche de segunda mano y zapatillas deportivas “cutres”. Medias melenas y perillas mal cuidadas. El lema de esta tribu es “yo no he nacido para salvar a nadie”. El individualismo y la despreocupación por lo que les rodea es un elemento de identificación del que hacen gala.
- ▶ El “look skin” marcado por sudaderas, canguros (sudadera con capucha y bolsillo central para meter las manos) y camisetas. Una de las marcas punteras es Lonsdale. Aunque también se extiende el uso de cazadoras Bomber y de la braga militar, una especie de bufanda que también sirve para taparse la cara.
- ▶ Bolsos de discos de color negro, pequeñitos, con algún logotipo impreso y destinados, teóricamente, a guardar discos. Pero los utilizan para acudir a clase.
- ▶ Botas de alta montaña y militares. Las Kammet y Art son las que utilizan como símbolo distintivo los “bakalaeros”. Las Salomon, con cremalleras y las Doc Martens han dejado de ser exclusiva de la tribu “skin heads” y se han extendido a toda clase de tribus.
- ▶ Libros de juegos de rol medievales (Do’Urden), de ciencia ficción (Isaac Asimov) y de terror (Stephen King). Inspirados en libros que los/as alumnos/as leen y son una cierta manera de montarse pequeñas obras de teatro con aroma medieval o fantástico. Un director de juego sienta las bases de la partida y a partir de ese momento los jugadores, que crean su propio personaje, interactúan, es decir, realizan combates mediante dados y ponen a prueba sus habilidades.
- ▶ Fanzines: revistas juveniles grapadas sobre música, cines gore (cine violento con mucha sangre y vísceras)
- ▶ Piercing: ponerse aros en cualquier parte del cuerpo (orejas, cejas, nariz, labios, etc.)

Sería interminable la lista de posibles símbolos utilizados. Pero casi todos se refieren a modas, ropa, gustos que identifican el mundo juvenil con la preocupación por uno mismo (cada vez se prolonga más en el tiempo el período adolescente centrado en uno mismo, dado que es cada vez más difícil sustraerse a la comodidad y seguridad que proporciona esta etapa, frente al problema de conseguir un trabajo que procure una independencia económica y efectiva), la caída

de los ideales, el valor de lo presente (el futuro es imprevisible) y el agarrarse a lo efímero que pasa tan deprisa sin apenas comprenderlo.

4. Mitos

Por mitos podemos entender fábulas, ficciones, que nos ofrecen, bajo la forma de un relato alegórico, que recuerdan y cuentan sucesos de forma magnificada, embellecida, heroica e intemporal, creando arquetipos que expresan los valores de la organización y que acaban siendo instrumentos de la cultura como sistema de justificaciones a través de verdades "irrefutables" y categorías controlables y manejables, neturalizando las contradicciones inherentes a las acciones humanas, a los sucesos y a la realidad en general.

Como mitos contradictorios propios de toda organización educativa podemos recoger los propuestos por **Santos Guerra** (1995, 129-135): La escuela pretende educar en y para la libertad siendo una institución de reclutamiento forzoso, pretende educar en y para la democracia siendo una institución jerárquica, pretende desarrollar la autonomía siendo una institución heterónoma, la escuela pretende educar la creatividad, el espíritu crítico y el pensamiento divergente siendo una institución epistemológicamente jerárquica, la escuela es una institución aparentemente neutral que esconde una profunda disputa ideológica, etc.

Pero centrándome ya en el colegio objeto de estudio, podemos analizar una serie de mitos característicos que se dan en él. Sobre los orígenes de la organización (mito cosmogónico) existe un mito persistente, no sólo dentro de la organización, por parte de los miembros que componen el colegio, sino también del propio barrio del esfuerzo del fundador del Centro, su carisma, convicción y esfuerzo personal en el levantamiento de la nada del Centro, en la época de la expansión desarrollista, con voluntad y ganas de educar. "Sus valores se han reconocido ahora cuando ha muerto". Y no sólo el inicio, sino la constancia del esfuerzo realizado por mantener un centro pequeño en una zona donde imperan los grandes colegios, durante 52 años de docencia ininterrumpida.

Sobre el mal en la organización hay un mito mantenido a lo largo de los últimos años. Hace referencia al mal que sufre el Centro a causa de la especulación inmobiliaria de la zona. Está situado en una zona de chalets. Y es un sitio muy adecuado para construir edificios de viviendas y oficinas y sacar un buen beneficio de la inversión, dado que da a tres calles, está a 50 metros del Metro y en una de las zonas con más servicios y mejor comunicada de Madrid, además de ser zona residencial. El primitivo dueño estableció que el terreno en el que se asienta el Centro sería del Colegio mientras funcionara como tal centro educativo. Pero recientemente, los hijos del anterior dueño han vendido el terreno a una inmobiliaria. Y en el centro existe la convicción de que esta inmobiliaria que ha comprado el terreno lo ha hecho con el fin de edificar en él, por lo que trata de poner todas las trabas posibles para que el colegio no siga adelante.

En cuanto a los mitos que circulan o circulaban entre el alumnado se pueden destacar como más significativos los que giraban años anteriores en torno al colegio como “coladero” (así lo expresaban haciendo referencia al colegio hace años), y los propios de ellos referidos a modas, músicas o cantantes que han pasado a formar parte de su propia mitología particular.

Pero quizá el mito que tiene más relevancia y consistencia epistemológica entre el alumnado es el mito de la verdad científica, que aunque lo trataré más adelante en relación a los materiales (los libros de textos como expresión auténtica y única de la verdad), quiero abordarlo aquí desde la perspectiva de la mitología de la neutralidad axiológica de la ciencia tan arraigada entre el alumnado. Les es muy difícil entender de forma crítica que es imposible elaborar una escala de valores objetiva que permitiera una ciencia “normativa” de acuerdo con los más estrictos cánones positivistas; que no es posible separar claramente entre “hecho” y “valor”, pues el lenguaje es en sí mismo un determinado punto de vista (selecciona lo que considera relevante, cada lenguaje recorta el mundo empírico de modo distinto, la gramática de cada lenguaje se basa en una lógica inconsciente que determina las operaciones lógicas que pueden realizarse con tal lenguaje) y que lo que vemos depende tanto de aquello a lo que miramos como de lo que nuestra experiencia previa nos han enseñado a ver. Es muy difícil desarraigarles de sus pre-juicios sobre la ciencia, como algo neutral, objetivo y verdadero por antonomasia. No obstante siempre he buscado explicitar las teorías previas o preconcepciones del alumnado, ya que sólo haciéndolas explícitas y siendo conscientes de ellas, lograrán modificarlas (Moreno, 1989; Pozo, 1989).

Mediante un análisis documental, el alumnado de los cursos superiores, profundizó en este mito a través de un texto de **Emilio Lamo**, titulado *Juicios de valor y ciencia social*. La conclusión desmitificadora que sacaron fue que no es posible una ciencia social libre de valores, ni siquiera desde el punto de vista metodológico porque en el proceso de investigación social ya se dan una serie de valores lógicamente anteriores a la existencia de la ciencia, valores dentro de la investigación científica y valores en su aplicación:

- ▶ Escoger la ciencia como modo de conocimiento con preferencia al sentido común o a la interpretación religiosa implica un juicio de valor.
- ▶ Decidir si el objetivo de la ciencia es alcanzar la verdad, predecir el comportamiento o manipular la conducta implica una decisión valorativa.
- ▶ Preferir la objetividad, una ciencia libre de valores, no es una elección objetiva.
- ▶ La elección del tema de investigación es pre-científica e influida por móviles acientíficos (las instituciones que subvencionan, los intereses en función del grupo o clase social a la que se pertenezca, etc.)
- ▶ Operacionalizar las hipótesis en variables, por ejemplo, transformar el concepto de “pobreza” en variables observables significa definirlo conforme a un universo de observables empíricos (vestido, alimentación, aspecto físico, habla, etc.), que es infinito. Y el investigador ha de seleccionar unos cuantos con los que operar en función de unos criterios valorativos, de una serie de juicios de valor no neutrales.
- ▶ Lo mismo se podría decir de los instrumentos que se utilizan para recoger los datos, la información (¿son imparciales?), de la forma de analizar los datos (¿qué clase de análisis es la apropiada?), etc.

En definitiva, se planteó que la idea de una ciencia social libre de valores es un mito que cumple unas funciones reales en relación con la comunidad (por ejemplo, mantiene la cohesión y autonomía de la universidad moderna en general y de las nuevas disciplinas de la ciencia social; confiere un status de “profesionalización” a los investigadores, aporta una forma de dominación política tecnocrática: las esferas de decisión se construyen como “problemas técnicos” que requieren soluciones técnicas, extrayéndolas del debate político; etc.). El investigador no puede dejar de hacer juicios de valor a medida que, a lo largo de su trabajo, tiene que tomar decisiones. Y cualquier decisión es no sólo un proceso racional, técnico, sino también un compromiso afectivo, ético y pasional. La teoría se une a la práctica, toda metodología implica no sólo un modo de hacer ciencia, sino también un modo de vivir.

No obstante, una cosa fueron las conclusiones racionales y argumentadas a las que se llegaron y otra muy distinta, ha sido el poder desarraigar la preconcepción compartida de la ciencia como fuente incuestionable de verdad neutral y objetiva. Esta es una labor mucho más lenta y a largo plazo.

5. Historias y leyendas

Las historias son narraciones de hechos referentes a los fundadores, a las decisiones fundamentales que afectan el futuro de la organización, que fundamentan el presente en el pasado, ofreciendo explicaciones que legitiman las prácticas actuales, transmitiendo lecciones importantes respecto al éxito y la motivación en el funcionamiento de la organización. Hay diversos tipos de historias, las más frecuentes suelen ser: anécdotas, leyendas y parábolas.

Una anécdota que se cuenta sólo en ocasiones muy contadas y refleja la concepción tan diferente de la educación y la forma de sentir tan distinta respecto al centro de las subculturas del centro hace referencia a un conflicto que surgió entre un profesor y dos alumnos que “supuestamente” le rajaron las ruedas del coche. Ante esta situación y creyendo que eran dos de los alumnos más conflictivos del centro, que además se le habían enfrentado en clase, cogió a uno de ellos por el cuello y le amenazó gravemente. Un grupo de profesores le apoyó afirmando que ya estaba bien, que ya era hora de hacer algo, de expulsarles, porque el centro no hacía nada, no se tomaban medidas que escarmentaran a los autores cada vez que pasaba una situación de estas. Otro grupo de profesores se mantuvo al margen y no se inmiscuyó en el asunto. Y el grupo de la líder, con alguna fractura en este caso, consideraba que era entendible emotivamente su reacción, pero que educativamente era inadmisible y contraproducente, que se estaban tomando las medidas oportunas y graves (consejo escolar) pero que eran las pactadas por toda la comunidad escolar democráticamente y que había que respetar, no decidir unilateralmente una expulsión que no solucionaba nada y sólo “echaba el balón fuera” sin enfrentarnos a él. Lo cierto es que a pesar del tiempo que ha pasado, cada vez que se toca ese tema, las posiciones no han cambiado.

En cuanto a las leyendas, hay algunas que se mantienen a pesar del paso del tiempo. La proverbial justicia del anterior director del centro, es una leyenda que se ha ido acrecentando con su muerte y que ha transmitido siempre el sentido de justicia y preocupación por los trabajadores (el profesorado) que han tenido los titulares del centro a lo largo de los años, especialmente en los últimos años con la actual directora: "si el colegio se mantiene a pesar de todos los problemas y dificultades que han tenido que superar y que ya habrían hecho tirar la toalla a cualquier titular de un centro, es para que puedan seguir trabajando profesionalmente todo un grupo de profesores/as y no se queden en el paro".

Otra leyenda que se cuenta es el poder inapelable que tenía antes la "eterna jefe de estudios y directora técnica de BUP" (anterior a la actual) y que ahora se ha convertido en una persona que ayuda a las tareas de la administración, pero que los alumnos tratan con muy poco respeto y que ya no ejerce ningún poder. Se comenta aludiendo a que cada vez es más difícil conseguir el respeto del alumnado por el sólo hecho de ejercer poder en un centro educativo, si no sabe uno conseguir el respeto personal por su trabajo educativo.

Otra leyenda que trata de realzar la importancia del centro y dar una buena imagen al exterior es que "aquí dió clase el profesor Tierno Galván". Pero no sólo por eso, sino haciendo referencia a que en este centro, a pesar de tener un ideario cristiano, han dado clase desde marxistas ideológicamente militantes, a profesores con ideologías muy conservadoras, pasando por profesores social y políticamente comprometidos en una época difícil, como la dictadura, mientras que su trabajo profesional fuera correcto y educativo.

6. Héroes (fundadores o situacionales)

Aquellos personajes de la organización, líderes fundadores o héroes circunstanciales, que personifican los valores de la cultura y como tales proporcionan modelos tangibles de papeles que deben ser desempeñados por el resto de los componentes de la organización.

El padre de la actual titular del Centro y anterior director y titular del colegio es uno de los héroes más comentado. Imprimió un ritmo y dinámica de trabajo en el centro de eficacia y aislamiento (cada uno a lo suyo y él en lo de todos, "al comienzo de curso dictaba las normas de funcionamiento, nadie decía nada y a partir de ahí todo funcionaba como un reloj") y a la vez de humanismo paternal de preocupación por sus trabajadores ("autoritario pero justo", "te llamaba a su despacho si tenías cualquier problema económico para anticiparte la nómina del mes, y esos detalles se agradecían").

Otro personaje, mezcla de héroe y antihéroe es la anterior directora técnica de bachillerato. Para los titulares del centro y la dirección siempre ha sido un puntal en el que apoyarse, una persona dedicada en cuerpo y alma al colegio sin ser suyo, que ha trabajado en él desde

prácticamente su fundación y que ahora dedica su tiempo por las mañanas, de forma desinteresada, a ayudar en el centro en las labores de control y administración. Para el profesorado es, a la vez héroe y antihéroe, puesto que es una persona entrañable y con una tenaz dedicación digna de elogio como expresan algunos profesores, pero que interfiere en muchas ocasiones la labor educativa de una forma ostensible (aunque lo haga con la mejor voluntad) por su afán de mantener el control que siempre tuvo en el centro -pues siempre había sido una figura central en la estructura de poder del colegio- y, a la vez, por su falta de firmeza sobre las decisiones tomadas (actuando con los alumnos como una “abuelita” muy gruñona pero que no tiene autoridad), no respetando u olvidándose de los acuerdos tomados por el claustro de profesores, por lo que para buena parte del profesorado es un antihéroe. No obstante, en esto, comentan los profesores, ha evolucionado mucho, procurando respetar cada vez más las decisiones del profesorado e interfiriendo cada vez menos en el trabajo educativo de los mismos, aunque muchos alumnos y alumnas siguen sin tenerla respeto y ella no consigue que se lo mantengan.

Otro héroe que marca poderosamente el decurso de la dinámica del colegio es la líder del centro (fue la última directora técnica de BUP hasta que éste se cerró, y es actualmente la jefe de estudios). Como dicen tanto los/as alumnos/as como los/as profesores/as “si es que siempre tiene la razón”. Es una persona que mantiene firmemente las opiniones, defendiéndolas con argumentos aunque no les guste o no estén de acuerdo el resto. Media en los conflictos y se enfrenta a ellos abiertamente, sacándolos a la luz. No contemporiza con las situaciones o los comportamientos educativos que no comparte. Comprende humana y personalmente las situaciones pero no justifica hechos injustificables, a pesar de que sean amigos suyos. Es una persona que se ha curtido en el ejercicio de la dirección durante muchos años en colegios grandes, con una gran capacidad de realización y de insistencia, de aguante, de posicionamiento frente al riesgo, de tolerancia a la frustración, de dinamización de grupos humanos. Con la capacidad de conseguir una cierta cohesión del claustro de profesores y de lograr el respeto de todo el profesorado. Incluso, cuando algunos comentan que ha empezado a ser brusca en los cortes que da cuando dirige las reuniones, se la respeta igualmente porque mantiene una relación personal y cercana, sin tapujos y expresando claramente lo que piensa, con cada profesor, incluso con aquellos que están más al margen del grupo. Es una de las personas más respetadas y apreciadas por todo el profesorado, animadora de la dinámica educativa y organizativa del centro. Con ella cuenta tanto la dirección como cualquier profesor/a para pedirle su opinión sobre algo que se va a hacer o para recabar su apoyo.

La línea educativa que mantiene entiende que la educación no es sólo impartir conocimientos, sino establecer una relación educativa con el alumnado que les ayude a crecer humana y personalmente. Que educar a los/as alumnos/as es una forma de ayuda permanente, donde los profesores somos mediadores en su proceso de crecimiento, que les ayudamos a construir andamios, tanto mentales como actitudinales, en su proceso de aprendizaje y experimentación de la vida, que progresivamente tienen que ir desapareciendo para dar lugar a la autonomía. Que educar no sólo es procurar un proceso de aprendizaje constructivo de capacidades, estrategias y conocimientos, sino que implica profundamente un aprendizaje de actitudes, hábitos y valores, y que uno de los valores fundamentales en los que tenemos que educar todo el profesorado, y más abandonado por nuestra sociedad actual, es el de la

responsabilidad respecto a las propias acciones y decisiones, asumiendo las consecuencias de las mismas.

En cuanto al alumnado, se han convertido en personajes, o modelos prototípicos en el centro (fundamentalmente para el profesorado), algunos alumnos/as que se les recuerda no sólo por su capacidad de aprendizaje y su inteligencia, sino por su madurez personal y relacional y que establecieron muy buenas relaciones con el profesorado; o alumnos/as que entrando en el colegio como alumnos/as de alto riesgo, en situación de conflicto extremo consigo mismos y con todo lo que les rodeaba, cambiaron de manera espectacular en su evolución dentro del colegio. Son alumnos/as que aún hoy vienen a visitar al profesorado y con los que se mantiene una buena relación.

Entre los/as alumnos/as sus héroes suelen ser no miembros del propio grupo, sino estrellas del cine, de la canción, de los dibujos animados o de la televisión. Cada vez más tienden a proyectar sus fantasías en esos personajes que viven por ellos los sueños que no pueden hacer realidad.

7. Red cultural

Más que concretar la red cultural que se da en el centro, pues cada uno tiene su función dentro de la misma, creo más importante recoger que han sido una fuente poderosa de información en esta investigación pues han sido "transmisores" de los valores de la organización de una manera informal a través de la comunicación con ellos.

Los narradores de historias, profesores/as que llevan en el colegio tantos años -incluso hay profesores que son antiguos alumnos del propio centro- que recuerdan anécdotas y leyendas de los orígenes de la organización. Los sacerdotes que velan por los valores morales y éticos de la organización, dispuestos siempre a aconsejar a los héroes en momentos críticos. Los jóvenes, nuevos, recién llegados que con su mirada fresca e ingenua dan y reciben información e impresiones incluso sin querer. Las cábalas (los grupos y coaliciones de profesores/as), de hecho subculturas dentro de la organización, han sido fuentes de información que han permitido contrastar y validar los datos recabados de las distintas fuentes.

Conocer esta red cultural ha sido imprescindible para poder profundizar en la cultura que subyace en el cole, pues a través de esta red se construye y configura la dinámica cultural, al contribuir de una forma activa y determinante a la generación de las creencias y preconcepciones básicas de la organización, expresadas en mitos, leyendas, rumores, cotilleos, rituales, etc. Saber quién es consultado y quién no lo es, qué opiniones tienen peso y cuáles no, quién es probable que apoye cierto curso de acción y quién no, y quién apoyará a quién. Qué medida obtendrá apoyo general y qué otra provocará disentimiento y desacuerdo. Como dice **Ball** (1989) al orden cultural negociado se llega, se lo mantiene y/o se lo cambia mediante la red cultural. Mediante el cotilleo, la red cultural se convierte en un sistema de control, sanción y exclusión del grupo; mediante el

rumor, se llenan las lagunas de la información oficial; mediante la oposición solapada o el sabotaje soterrado, se reacciona contra la jerarquía formal o el liderazgo informal.

Elementos clave de esta red cultural hay que tener en cuenta que en una organización educativa son los/as propios/as alumnos/as que se convierten en chismosos, murmurados o espías en la red de comunicación organizativa, con los cuales hay que contar si queremos saber realmente qué es lo que está pasando en la organización.

8. Lenguaje/comunicación

La realidad se construye socialmente. No hay una realidad neutra, aséptica, al margen del sesgo que culturalmente le da cada sociedad. Y así, cada elemento, cada relación, cada hecho que conforma nuestra realidad cotidiana está cargado del sentido puesto por el ser humano en su progreso cultural. Y toda esta carga, donde más se puede apreciar es a través de nuestro lenguaje, vehículo insustituible para comunicarnos todo nuestro mundo cultural, cargado de los supuestos previos que hemos ido aprendiendo en nuestro contexto sociocultural, de los deseos y expectativas que hemos y se han generado en nuestro entorno.

Los miembros de una organización, al adquirir las categorías del lenguaje propio de la organización, adquieren los "modos" estructurados de la propia organización, y junto con el lenguaje, las implicaciones de valores de esos modos. Si la realidad social y cultural de una organización está construida socialmente por sus componentes, el vehículo que permite construirla fundamentalmente es el lenguaje, por lo que tendremos que explorarlo a fondo si queremos entender realmente la cultura de una organización.

Quizá el hecho lingüístico más determinante que ha marcado la evolución del centro en estos tres años que dura la investigación haya sido la implantación de la LOGSE. Este hecho ha cambiado poderosamente las categorías lingüísticas profesionales del profesorado y la dirección del centro y sus categorías mentales. A su vez esto ha repercutido, aunque en menor medida, en el discurso sobre la educación de los padres y madres, así como del alumnado.

Ciertamente el lenguaje sobre la educación es un hecho que identifica y diferencia a cualquier organización educativa respecto a cualquier otro tipo de organización. Cada organización tiene un lenguaje profesional técnico propio que establece el objeto, las preferencias y la forma de abordar la realidad desde su campo profesional. Pero el mundo de la educación, al ser su objeto profesional la relación humana, trabaja con un material que es base y sustento en cualquier situación humana. Y no sólo eso, las organizaciones educativas, al tener encomendada socialmente la tarea de socializar a los nuevos miembros de la sociedad en sus usos, costumbres, conocimientos y destrezas, influye poderosamente en cómo se estructuran las futuras organizacio-

nes de nuestro sistema social. Por eso, la forma en que cada centro educativo recorte la realidad desde la reflexión epistemológica sobre su objeto de intervención marcará un tipo de acercamiento a lo humano, a lo social y lo educativo.

"El instrumento por excelencia de la comunicación pedagógica, el lenguaje, es también vehículo de preconcepciones y valores ocultos. Así, por ejemplo,

- cuando enseñamos a los niños a escribir "Iglesia" y "Estado" con mayúscula inicial,
- cuando subsumimos a las mujeres en el plural masculino o
- cuando afirmamos que algo es de una importancia "capital",
- que hay que hacer las cosas "a derechas",
- que un ama de casa sin un empleo remunerado "no trabaja",
- que tal o cual situación fue "una merienda de negros",
- que alguien va "como un gitano" o
- que el ministerio encargado de los ejércitos se llama 'de defensa'" (Fernández Enguita,

1990).

Pues bien, en nuestro centro, desde que buena parte del claustro escolar asistió a dos cursos de formación impartidos por el Dr. D. Martiniano Román Pérez en julio de 1991 y julio de 1992, se ha generado una dinámica imparable de reconstrucción del pensamiento y las categorías lingüísticas del profesorado.

En un primer momento supuso un fuerte "boom" inicial, dinamizado fundamentalmente por la líder. A partir de ello comenzamos a construir las programaciones de las distintas asignaturas y materias de acuerdo a las directrices de la LOGSE y trabajándolo en la aulas de una forma unificada y coordinada. Se notó poderosamente. El alumnado así lo expresaba: "es que parece que os habíerais puesto de acuerdo para hacer casi todos lo mismo". Trabajar capacidades, enseñar estrategias cognitivas, enseñar a utilizar estratégicamente los recursos aprendidos, memorizar significativamente, andamiar el proceso de aprendizaje, trabajar procedimientos, evaluar cualitativamente todo el proceso de aprendizaje enseñanza y a todos los sectores implicados, empezaron a ser categorías lingüísticas utilizadas con asiduidad y que expresaban un nuevo enfoque de la educación con el que un buen grupo de profesores/as estábamos muy de acuerdo. Sin embargo, seguía habiendo profesores que o bien se callaban y seguían haciendo "lo de siempre", algún otro que se limitaba a entregar programaciones por escrito tal como se pedían pero trabajando en su aula como siempre, y algún otro, aún, que entregaba este tipo de programación por escrito pero que criticaba e ironizaba en situaciones informales todo este proceso y cambio.

Este proceso ha imprimido una dinámica en el centro que ha ido recortando la realidad desde una perspectiva claramente potenciadora de la LOGSE y de la forma que propone de entender la educación y el aprendizaje, sin olvidar los aspectos afectivos y motivacionales. Han coincidido varios factores que han potenciado una dinámica cultural convergente, que podemos entender como un proceso de unificación cultural:

- ▶ El papel cada vez más activo y dinámico de la líder del centro apoyando este proceso.
- ▶ La implantación de la Reforma en el colegio.

- ▶ La disposición del profesorado a la formación continuada y el reciclaje permanente.
- ▶ Los cursos sobre la Reforma impartido por D. Martiniano Román.
- ▶ La unión entre la coalición de la líder y su dinámica de mejora.
- ▶ La autoexigencia de coordinación en el trabajo educativo, sobre todo entre los profesores/as de segundo ciclo y BUP.

Todos estos factores crearon un momento ideal para poner en marcha una dinámica de unificación cultural en torno a la LOGSE que llevó a estructurar toda la intervención educativa de una forma coordinada y con afán de permanente mejora. No obstante actualmente, ya comienza a haber disidencias, incluso entre aquellos que inicialmente lo apoyaron de una forma más entusiasta. Las expresiones “diarrea curricular”, “poner distinto collar a los mismos perros”, “se está bajando el nivel”, empiezan a ser lugares comunes del discurso informal de estos/as profesores/as.

Ciertamente en las reuniones formales, el discurso lingüístico sigue siendo el oficial: “logsiano”, pero no así en las charlas de café en los recreos, donde se repite que “es ir para atrás”; “no se le puede decir a un alumno que ha suspendido porque se le puede causar un trauma psicológico” apostilla un profesor en tono irónico; “no se puede indicar en las notas cuando alguien sobresale”; “los libros de las editoriales han suprimido muchos de los contenidos que antes se daban y se lo dan todo comidito y masticado, ofreciéndoles ya los esquemas hechos y el resumen de lo que tienen que estudiar, pero ya no estudian nada”. La líder argumenta que lo que no podemos es quedarnos en los libros de las editoriales, que si algo da la LOGSE es libertad para construir con los alumnos/as, y que debemos ser nosotros mismos quienes decidamos lo que hay que trabajar en el aula no sometiéndonos a lo que mandan las editoriales, que es sólo una herramienta de apoyo, aunque sea más cómodo.

Pero aún nos queda por analizar el lenguaje, y las claves culturales que hay detrás del lenguaje del alumnado. Voy a referirme únicamente al lenguaje utilizado por el alumnado adolescente, pues es quizá el que más podemos caracterizar como conformador de una cultura peculiar.

Ciertamente, la primera constatación que salta a la vista es que el lenguaje empleado en el aula en situaciones formales educativas es diferente del lenguaje coloquial empleado en la interacción cotidiana con sus compañeros. Aunque cada vez más se infiltra y traspasa ese lenguaje coloquial el discurso educativo en el aula.

Voy a referirme a ese lenguaje coloquial pues refleja toda una estructura cultural que el/la alumno/a trae consigo al centro (los valores y categorías mentales en los que se mueve el alumnado) y que progresivamente va empañando la comunicación cotidiana e influyendo en la configuración de la cultura del centro. Esto se realizó a través de la técnicas de “análisis de los constructos de los participantes” que suelen utilizar los etnógrafos para obtener las categorías mediante las que aquéllos clasifican los elementos de sus mundos culturales y lingüísticos.

Cada vez hay una mayor utilización de “tacos” en el discurso coloquial. No son significativos por su contenido moral, pues no tienen nada que ver con cuestiones éticas, ni siquiera actualmente estéticas, sino con la pobreza del vocabulario léxico habitual. Se emplean como si fueran “muletillas” en las que apoyarse para referirse a objetos comunes o personas (“tronco”, “tío”, “tía”, “colega”, “talego”, “rollo”, etc.), para dar énfasis a expresiones (“se dió una hostia”, “¡no jodas!”, “el cabrón...”) o simplemente como expresión emocional instantánea (“joder”, “leche”, etc.) Cada vez van sustituyendo a más palabras utilizándose como comodines para designar objetos diversos que se sobreentienden en el contexto de la conversación o por la comunicación no verbal que se da en la misma (señalando con la mirada o gesticulando).

Además de esta utilización indiscriminada de los “tacos”, empiezan a aparecer con más frecuencia neologismo, vocablos nuevos, que designan nuevas realidades diferentes que van surgiendo en su mundo cultural. Algunas de ellas, comentadas por el alumnado a raíz de un artículo en el *País Semanal* (3 de marzo de 1996) que hablaba de los términos que suelen utilizar en su universo cultural son: “Acid jazz” (mezcla de música jazz y rap), “apalanque” (vivir en casa de los padres, a su costa, hasta que se pueda vivir a costa de los hijos), “aligerar” (irse, marcharse, “abrirse”), “bonis, napos” (billetes de mil pesetas), “bulla” (ruido; también trasero), “burra, cabra” (moto), “chapa, libra” (moneda de 20 duros), “ciego” (colocón de porros o de alcohol), “comerte la oreja alguien” (tirar los tejos, ligar), “coscarse” (enterarse), “desfasar, sobrase” (excederse, pasarse de la raya), “estar atacado, estar espídico” (estar acelerado, nervioso), “fliparlo” (disfrutarlo), “ful” (algo malo, penoso, de mala calidad), “litrona” (litro de cerveza), “mola mazo” (gusta mucho), “nota” (individuo que da la nota, despectivo), “pillar cacho” (conquistar, ligar), “ponerse” (drogarse), “trapi” (trapicheo por lo bajo), “untar” (sobornar, pagar), “viru” (dinero), “walkman” (radiocasete portátil), “escaqueo” (librarse de algo), “da buten” (maravilloso), “tope guay” (estupendo), “chungo” (malo), “bocas” (charlatán), “peña” (grupo de amigos), etc.

La jerga juvenil nunca se agota. Cada semana nace una nueva palabreja. Es muy variable y fluida y revela el gusto por lo efímero, por el presente y el estar a la moda.

9. Materiales producidos

Dentro del campo de la educación uno de los artefactos culturales más significativos y que hay que tener en cuenta a la hora de analizar la cultura organizativa son los materiales producidos por la organización o materiales adquiridos y utilizados habitualmente en la relación educativa.

“En el proceso educativo los sujetos asimilan la cultura a través de ciertos mediadores, puesto que es reducido el acceso directo a toda la realidad cultural que tienen estos sujetos. Se realiza por medio de la representación de ésta en un “texto” que debe ser portado por un mediador, porque pasa a ser una reproducción simbólica. En la selección, uso y papel dominantes desempeñados por los materiales están implicadas formas de entender la comunicación cultural,

hábitos profesionales individuales y colectivos de los profesores, hábitos de consumo, intenciones explícitas y ocultas de controlar el contenido de la escolaridad y mecanismos económicos" (Gimeno Sacristán, 1991, 10).

Hay dos fenómenos, respecto a los materiales utilizados en este centro, que se destacan por su repetición e insistencia como temas recurrentes en las entrevistas y en los grupos de discusión. Uno de ellos entre el profesorado y el otro entre el alumnado fundamentalmente, aunque los/as profesores/as también lo han comentado.

El primero hacer referencia al nuevo material que han sacado a la venta las editoriales con la LOGSE. Material visual, gráfica y organizativamente impecable, dice el profesorado. En cada nueva unidad hay un esquema inicial que conecta lo dado anteriormente, con lo que se va a dar; que expone una situación de entrada que trata de conectar con los intereses del alumnado, con sus experiencias y conocimientos previos; que propone unas actividades relacionadas con el tema tratado que exigen un proceso cognitivo importante en el alumnado; que hace un esquema globalizador final donde conecta los distintos aspectos tratados; etc., etc. Pero, y esta es la protesta generalizada entre el profesorado, hay muchos menos contenidos tratados en este nuevo material. A raíz de esta constatación, comienzan las matizaciones y las conclusiones precipitadas: "es que la LOGSE supone bajar el nivel", "con la nueva ley cada vez se les pide menos", "lo que se trata es que aprueben todos aunque no sepan nada", etc.

No obstante, a partir de una reflexión más reposada, como ha comentado la líder "si algo queda claro con la LOGSE es que se nos da una enorme libertad al profesorado para adecuar los contenidos y los materiales a las necesidades del alumnado, por lo que los libros ofrecidos por las editoriales no son más que una ayuda, una orientación, un instrumento que te pueden facilitar algunos aspectos, pero no hay por qué someterse a ellos como si fueran la biblia". Sin embargo, la mayoría del profesorado parece seguir apegado al libro de texto como guía fundamental del trabajo cotidiano en el aula, pues es más cómodo y seguro que estructurar y producir un nuevo material. Pero algunos/as profesores/as ya comienzan a prescindir en determinados momentos del libro de texto, creando materiales distintos con el propio alumnado; otros/as profesores/as también están utilizando el libro de texto de forma diferente, sin seguir el orden preestablecido o recogiendo aspectos de diferentes partes del libro y prescindiendo de otras, etc.

El otro tema recurrente, que aparece sobre todo en la información aportada por el alumnado, es que para ellos/as los materiales escritos parecen sagrados, son portadores de "la verdad", no se equivocan. Los libros de texto "contribuyen a establecer los cánones de verdad y, de esta forma, también ayudan a crear un importante punto de referencia respecto a lo que realmente son el conocimiento, la cultura, las creencias y la moralidad" (Apple, 1992, 5) Les cuesta entender que los libros, igual que cualquier producción cultural humana expresan distintas ideologías que obedecen a los intereses del autor, de la editorial o del grupo financiador, que como cualquier otro objeto, los productos culturales que son los materiales didácticos se generan y expanden dentro de un proceso social más amplio, sometidos a prácticas económicas, a la ley de la oferta y la demanda (Apple, 1989, 88). Para ellos, el hecho de estar escritos les confiere la categoría de verdades eternas. Cuestionarles esto al alumnado es romperles una seguridad

sacrosanta que les ha dado anclajes permanentes para “copiar, reproducir, fotocopiar, memorizar, etc.” Hasta que se dan cuenta de que esa es una posibilidad más entre otras muchas, cuando desde las distintas materias se analizan tanto las producciones escritas como las orales (el discurso del profesor/a con una ideología concreta, las noticias de los periódicos, la información de los libros de textos, etc). “Los libros de texto ofrecen una elaboración del conocimiento que una sociedad elige y del que excluye, de los valores que se promocionan y de los que se rechazan, de los que se sobrevaloran y de los que se ocultan” (Blanco, 1995, 199).

Un ejemplo concreto, que algún profesor ha trabajado como forma de desmitificar la sacralidad de los libros de textos, es el análisis del sexismo oculto tras las imágenes y los textos de los libros que habitualmente utilizaban los/as alumnos/as. Como dice Vega Navarro (1995) el sexismo estructural en la escuela puede permanecer agazapado en la expresión del dominio del hombre sobre la mujer y la transmisión de la ideología dominante muy sutilmente, a través del currículo oculto, los libros de texto, el lenguaje y los procesos de interacción en las aulas. Recojo aquí algunas de las aportaciones que ha ofrecido este profesor a partir del trabajo de diferentes autores y autoras que lo han estudiado de una forma detallada. Así Moreno Sardá (1987, 13) señala, analizando el libro de texto de la editorial Vicens Vives, *Occidente*, que “tan sólo el 1% de las referencias a seres humanos tratan de las mujeres, mientras que el 99% son referencias masculinas”. Careaga (1987) advierte cómo las ilustraciones de los libros de Lengua y Ciencias Sociales representan mucho más abundantemente personajes masculinos (en torno al 72%) y mucho menos personajes femeninos (en torno al 28%), y que los roles que desempeñan ambos son también significativos: el rol protagonista es asumido por niños y hombres; y no digamos la diferenciación de profesiones asimiladas a unos y a otras en estos libros de texto: las mujeres aparecen en profesiones que refuerzan el estereotipo de la dependencia. Barragán (1989) analiza los cuentos populares y cómo transmiten estereotipos normativos y conductuales (belleza, habilidad para realizar tareas domésticas, incapacidad para resolver problemas por sí misma la mujer, matrimonio como finalidad). Afirmará taxativamente que “el sexismo se inculca paralelamente al proceso de construcción de la identidad sexual, a partir de las enseñanzas que recibimos, la observación y la imitación de modelos, con lo que la literatura infantil y juvenil constituye un elemento más de ese aprendizaje sexista” (Barragán, 1989, 12). Adentrándose en el análisis del lenguaje, Heras i Trias (1987), recoge que los verbos y adjetivos utilizados para unos y para otras pone de manifiesto que también a través del lenguaje se presentan estereotipos, que, como afirma Subirats (1990, 30) “el uso y abuso del masculino tienen un efecto claro sobre el colectivo: silenciar la diferenciación sexual e ignorar la presencia y especialidad de personas de otro sexo, contribuyendo a diluir la identidad femenina”. Y hoy sigue persistiendo en los materiales escolares este sesgo de género que siguen denunciando autores como Soler (1996, 103) cuando afirma que “sigue existiendo un sesgo de género importante en los programas de estudio y en los materiales didácticos (fundamentalmente en los de ciencias y matemáticas), lo que refuerza estereotipos tradicionales relacionados con mujeres y hombres”.

Lo cierto es que no podemos olvidar, en nuestro centro como en todos los centros educativos, que hoy las formas escritas de comunicación predominan como en otros momentos predominaron las formas de transmisión oral: el 90% del tiempo en el aula se pasa utilizando los libros de texto. “El currículo lo sigue marcando el libro de texto” (Apple, 1986, 314). Y que estos

materiales escritos buscan homogeneizar y estandarizar una determinada cultura y una visión concreta de la sociedad (la occidental europea); que los libros están diseñados más en función de las necesidades del profesor que del alumnado; que son comercializados los más demandados, no los mejores, y que en definitiva están mediatizados por la ideología dominante de una parte de nuestra sociedad que en ese momento determinado controla la estructura política y económica.

Lo mismo podemos decir de los materiales producidos por la propia organización de cara a planificar su acción (proyectos, memorias, informes, etc.), o a ofrecer una determinada imagen de la organización (revista del centro, folletos publicitarios, etc.), que también reflejan la ideología propia de la coalición dominante, influida, a su vez, poderosamente por la ideología social dominante en esos momentos históricos.

En cuanto a materiales adquiridos y utilizados habitualmente en la relación educativa, además de los ya explicitados, podemos hacer también referencia a la tecnología y su utilización en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Aunque no existen muchos estudios etnográficos sobre las funciones de las herramientas tecnológicas en las aulas, o sobre el impacto de esta tecnología en el trabajo del profesorado y el alumnado (**Bautista**, 1995), sí podemos afirmar que la mayoría de los autores que han investigado este aspecto cuestionan la pretendida neutralidad del llamado “software educativo” de las nuevas tecnologías (vídeos didácticos, programas informáticos, etc.). Ciertamente, el uso que hacemos de este material en el aula encarna “visiones particulares de la cultura que legitiman un determinado tipo de conocimiento y unas hegemonías de poder” (**Bautista**, 1995, 74).

En realidad podemos decir que en el centro se ha utilizado la tecnología desde una visión bastante crítica por parte de buena parte del profesorado, dado que la visión de la sociedad que mantienen es muy crítica, proyectándola en uno de los medios sociales que mayor impacto empieza a tener en la enseñanza: la tecnología, como herramienta mediática de transmisión de conocimientos, valores e ideologías. Sin embargo, la práctica totalidad del profesorado sigue valorando más la información impresa que la audiovisual, “puesto que lo audiovisual está socialmente vinculado con el entretenimiento y el ocio” (**Aparici**, 1995, 10). En general el profesorado considera los medios como ayudas o auxiliares de la enseñanza.

C. Valores y presunciones básicas

Si hasta aquí he hecho un cierto desglose de los artefactos culturales, analizando e interpretando los datos y la información obtenida a partir de los instrumentos utilizados durante esta investigación evaluativa, a partir de ahora voy a profundizar en los valores y presunciones básicas que subyacen en todas esas producciones culturales más visibles y externas.

Vuelvo a repetir que los valores y las presunciones compartidas por la comunidad educativa y que marcan el estilo educativo de un centro son el mundo oculto, la parte sumergida del iceberg cultural de una organización. Por recordar lo analizado pormenorizadamente en la parte teórica a través de un ejemplo, voy a recoger aquí el que propone **Martínez Bonafé** (1995, 27) de una forma gráfica:

Existen creencias, mentalidades, asunciones y prácticas sobre lo que debe ser la escuela, fuertemente arraigadas en los distintos agentes de la comunidad educativa -y en el conjunto de la sociedad- y que tienen una influencia directa en las posibilidades y limitaciones del trabajo docente. Por citar algunos ejemplos -tal vez esquemáticos- de esas culturas de la normalidad escolar, podemos recordar éstos: es normal que al frente del aula de Educación Infantil esté una maestra -antes que un maestro-, que las Matemáticas en el ciclo superior la imparta un varón -que también confeccionará los horarios al principio de curso-, y que se adscriba al curso más conflictivo al profesor o profesora recién llegados al centro -generalmente más inexpertos-. No es normal recoger dinero para comprar material curricular diverso suprimiendo el libro de texto para cada alumno, o que la dirección del centro sea asumida por profesoras madres de familia...; y a nadie se le ocurre ya pensar que un centro de profesores pueda funcionar con una dirección colegiada. La democratización deberá apuntar entonces al modo en que estructural y culturalmente se regulan las prácticas del trabajo docente. Su análisis e interpretación crítica tampoco debiera obviarse.

De esta forma, estoy siguiendo la propuesta teórica hecha en esta tesis, en la cual se reflejaba que tras los elementos más externos que componen la cultura organizacional de una institución educativa, podemos sumergirnos en todo el mundo oculto, en la parte sumergida del iceberg cultural de una organización.

Los valores de una institución, podemos decir que son lo que es bueno/malo, correcto/incorrecto, deseable/indeseable en la organización, las concepciones explícitas o implícitas de lo deseable (**Kluckhohn**, 1951). Los patrones, ideales, modelos según los cuales seleccionamos y juzgamos nuestros comportamientos. Los criterios que establecen lo que es deseable o no, apropiado o no.

Pues bien, los valores expresados en los objetivos establecidos en el Proyecto Educativo de Centro del colegio son:

- a) Convivencia en un régimen de coeducación.
- b) Educación integral y personalizada, en la medida de lo posible, que potencie al máximo la personalidad y espíritu crítico del alumno/a.
- c) Que el alumno se sienta integrado y conocedor del entorno en que vive.
- d) Que se sienta protagonista de su proceso educativo, ofreciéndole oportunidades concretas para llevarlo a cabo.
- e) Por las características de este Colegio, se cuidará la formación religiosa.

Pero una cosa son estos valores expresados y otra son los valores operativos, que son los que realmente dinamizan y animan el funcionamiento de una organización.

Valores operativos realmente en los criterios de evaluación (ver la tabla de coevaluación entre profesorado y padres que se elaboró en la segunda fase de la investigación), en los acuerdos de las reuniones, en los temas recurrentes en las conversaciones informales, etc.

Esos valores operativos, como ya dije en la parte teórica, coincidirían con lo que he denominado presunciones básicas o ideología implícita o teorías en uso.

Son las que realmente nos pueden hacer entender el 'meollo' de la cultura de una organización. El epicentro de sus formas de ver, acercarse y relacionarse con el mundo. Este componente agruparía las presunciones básicas de **Schein** (1988), las teorías en uso de **Argyris** y **Schön** (1978), las hipótesis de **Thévenet** (1992) y lo que hemos denominado anteriormente ideología de la organización. De hecho la mayoría de los autores definen la ideología como conjunto de creencias y presunciones que explican el mundo social a los individuos que las sustentan. Supone un cuerpo interrelacionado, coherente, organizado.

Serían los paradigmas o esquemas coherentes, compatibles y congruentes implícitos que realmente orientan la conducta de los miembros de la organización y les permiten percibir, concebir, sentir y juzgar las situaciones y relaciones de forma estable y coherente dentro de esa organización. No sólo explican la realidad, sino que también dan coherencia interna al sistema y seguridad a los componentes de la organización.

Pero no podemos olvidar que estas presunciones implícitas están traspasadas en su origen y evolución por las ideologías sociales y los intereses de los grupos y coaliciones que forman y configuran la dinámica organizacional.

Para poder adentrarnos en las partes más sumergidas del 'iceberg' de la cultura organizacional del Centro, nos tenemos que adentrar en las diferentes subculturas que se dan en él, pues no podemos afirmar que los valores y las presunciones culturales de todos los miembros de la organización sean las mismas. Me voy a centrar fundamentalmente en las subculturas del profesorado, puesto que las propias del alumnado serían más propias de un análisis sociológico de las culturas juveniles, aunque a lo largo de lo que vengo analizando hasta aquí en algún momento me he adentrado en ellas, y porque las subculturas del profesorado son las que más van a determinar la dinámica cultural del centro.

No obstante, trataré de hacer un apunte muy breve, de tipo generalista, sobre las subculturas familiares que predominan entre las familias que traen sus hijos al centro, siguiendo las investigaciones de los últimos años y, más en concreto, las de **Palacios, Hidalgo y Oliva** (1995), que aunque referidas especialmente a la edad de educación infantil podemos extender al resto de los niveles educativos.

Para estos autores las diferentes subculturas familiares que existen en nuestra sociedad respecto a la educación de los hijos, se construyen en función de dos parámetros clave: la ideología y las conductas. El macroconcepto ideología está compuesto a su vez por diversos elementos: expectativas (a qué edad se espera que los hijos/as sean capaces de conseguir determinados logros, qué capacidades concretas se esperan que un hijo/a consiga, etc.), las actitudes y los valores (si existen o no ideas diferentes en función del género de los hijos/as, qué importancia se le da a la obediencia, etc.), y las ideas sobre procedimientos y objetivos educativos (cómo se piensa que se puede estimular a un hijo o una hija, qué se pretende lograr con esos métodos educativos, etc.). Por otra parte, las conductas también estarían compuestas por una serie de elementos: las interacciones concretas con el hijo/a cuando se le alimenta, o cuando se le dan explicaciones, o cuando se le cuenta un cuento, o cuando se juega con él, pero también las rutinas habituales de cada día.

En función de estos elementos han definido tres tipos de subculturas familiares: los padres *tradicionales*, con un nivel educativo y cultural bajo, los padres *paradójicos* con un nivel bajo o medio y los padres *modernos*, con un nivel alto.

Los subcultura de los padres tradicionales se caracteriza por asentarse en la creencia de que los hijos y las hijas nacen con determinadas características difíciles o imposibles de alterar a través de la educación, por una valoración elevada de la obediencia y el control en la relación familiar y por la diferenciación de actitudes y valores en función del género del hijo/a, etc.

La subcultura de los padres modernos está marcada por ser estos un tipo de padres que se atribuyen a sí mismos un alto poder de influencia sobre el desarrollo de sus hijos, valorando más el control no autoritario de la conducta, tratando de fomentar la autonomía de manera mucho más frecuente que la dependencia, no marcando rígidas distinciones en función del género, etc.

Finalmente la subcultura de los padres paradójicos hace referencia a las familias sumidas en un apreciable nivel de confusión en el que coexisten elementos de tradicionalismo y modernidad, dándose frecuentes paradojas entre unas creencias y otras (por ejemplo, dicen estos autores, estos padres creen que la educación es muy importante, pero no se ven a ellos mismos capaces de influir sobre el niño). Este tipo de subcultura es el que más parece predominar en el alumnado con dificultades del centro.

Con estas diversas ideologías se corresponden además ciertos estilos educativos relacionados con la forma de organizar la vida cotidiana de los/as hijos/as (variedad de experiencias, riqueza de estímulos y contactos sociales, etc.), como con la forma de manejar las interacciones tú a tú a la hora de dar una explicación, hacer un rompecabezas o discutir un tema. “Típicamente, los padres de nivel educativo más elevado y de ideología más moderna tienen estilos de relación e interacción más estimulantes desde el punto de vista cognitivo” (Palacios, Hidalgo y Oliva, 1995, 11).

La interrelación y la influencia recíproca entre las subculturas familiares y las subculturas escolares es constante, en función de la frecuencia del contacto y de la interacción que mantengan de una forma regular.

Pues bien, después de esta aproximación tan genérica y somera a las subculturas familiares, que nos puede servir como mera aproximación y referencia, y centrándome ya en el profesorado, podemos afirmar que hay diversas coaliciones y subculturas en las que van a predominar unos tipos de valores y presunciones diferentes a los de otras, por lo que voy a tratar de caracterizar estos subgrupos culturales, así como los valores y presunciones básicas o teorías implícitas de cada subcultura. Aunque, podríamos diferenciar a los/as profesores/as, como decía un alumno cabreado ese día en una entrevista, clasificándolos en “buenos, plastas, pelmazos y mandones”. Pero dado que sería difícil definir qué se entiende por cada categoría y que las categorías se escoran hacia la carga negativa, estableceré otro tipo de clasificación más operativa.

Inicialmente se dan en el Centro tres grandes subculturas diferenciadas entre sí:

- ▶ La subcultura propia de los/as profesores/as que forman la “coalición” de primaria. Que se podría desglosar a su vez en otras tres microculturas:
 - ▶ La subcultura de los “innovadores”, compuesta por “los que saben y quieren” como decía una profesora del centro.
 - ▶ La subcultura de los “pelotas”, compuesta por “los que no saben y quieren”.
 - ▶ La subcultura de los “quemaos”, compuesta por “los que saben y no quieren” o “no saben y no quieren”.
- ▶ La subcultura propia de los/as profesores/as de segunda etapa y bachillerato, dividida a su vez en tres subculturas que forman “coaliciones” en permanente negociación y conflicto, con alianzas muy inestables y fluctuantes en y entre algunas de ellas:
 - ▶ La subcultura de los “innovadores” compuesta por “los que saben y quieren” como comentaba esta profesora del centro.
 - ▶ La subcultura del “orden formal” compuesta por “los que saben y no quieren” o “no saben y no quieren”.
 - ▶ La subcultura de los “al margen-permisiva” compuesta por “los que no saben y quieren en cierta medida”.
- ▶ La subcultura propia de las “titulares” del Centro.

A su vez la cultura dominante del Centro está formada por una “coalición” en torno a una líder entre la subcultura de los innovadores y la subcultura de los “titulares” del Centro.

Y no hay que olvidar que estas subculturas, y las coaliciones más o menos fuertes y estables que implican, van a afectar profundamente el funcionamiento de la vida del centro, y sobre todo a la dinámica educativa y convivencial del propio alumnado. “La vida dentro del sistema escolar global, con todos los usos que ha generado, puede concebirse como un peculiar mosaico de culturas, acogedora en su seno de subculturas diferenciadas por las que tienen que

transitar los individuos en función de la edad y de las opciones educativas que toman” (Gimeno Sacristán, 1995, 14).

En función de esta primera descripción, casi esquemática, de lo que sería el organigrama dinámico de la cultura del Centro, paso a describir los valores y características que definen a cada una de las subculturas y las presunciones básicas que comparten y que las diferencian de las otras.

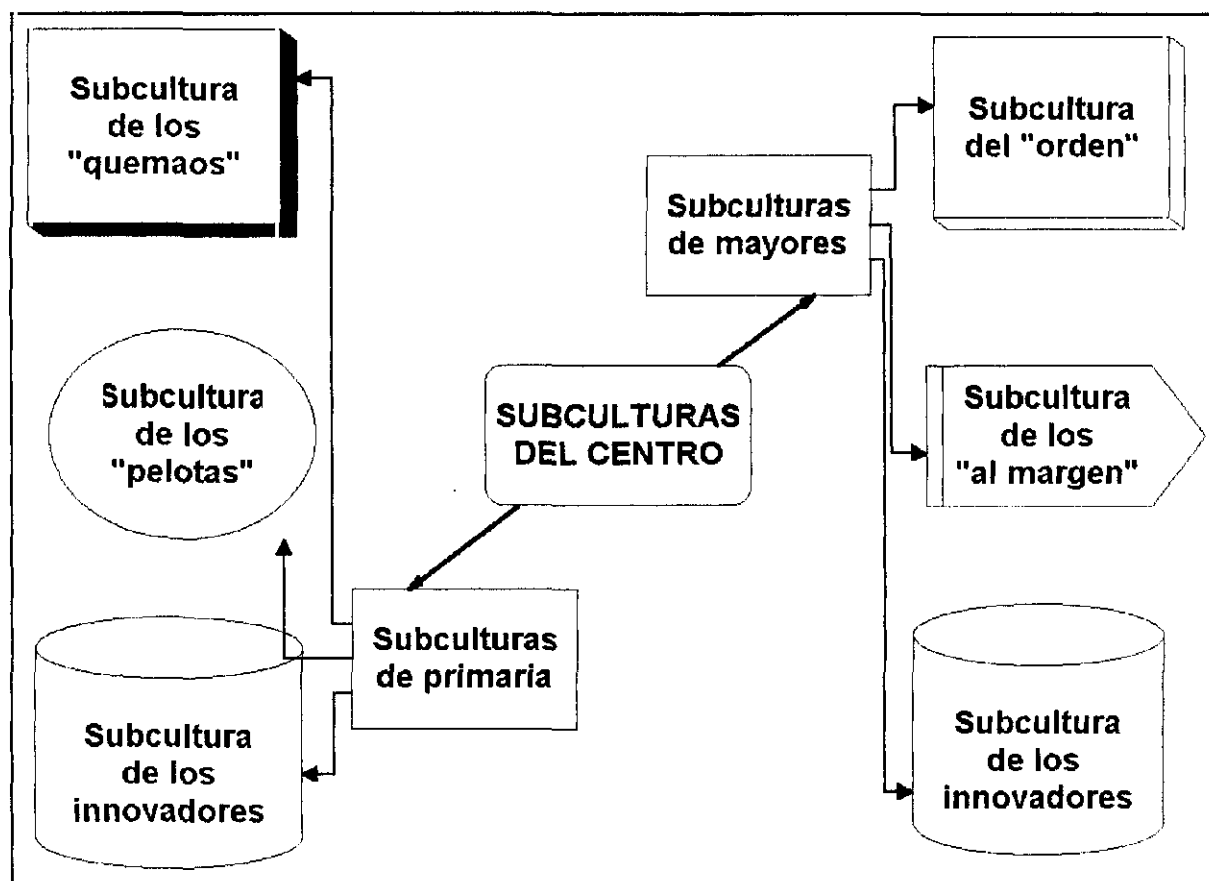


Ilustración 22 Representación de las subculturas del centro

1. La subcultura de primaria

Esta subcultura tienen dos momentos históricos diferenciados. El primer momento se define por un “complejo” muy arraigado sobre su valía profesional frente a los profesores de secundaria. Se sienten juzgados por ellos: “es que no vienen preparados el alumnado en los cursos inferiores -dicen los de secundaria-”. Se consideran discriminados en el trato dado por la dirección: “es que nosotros tenemos que asistir a todas las reuniones y cuidar el comedor y ...”

Sin embargo, ha habido una evolución en este último curso de acercamiento progresivo con los de ciclo superior y bachillerato, pues están compartiendo el mismo pabellón, muchas más reuniones comunes, así como momentos informales de entrada y salida de las clases y el proceso de unificación cultural emprendido a raíz de la evaluación conjunta de todo el centro descrita anteriormente. Esto ha creado una mayor conexión y contacto, que a su vez ha provocado mayor comunicación, así como momentos para compartir la vida cotidiana del centro.

No obstante, como este acercamiento se está produciendo en los momentos actuales de forma lenta pero continuada, voy a centrarme en el período histórico inicial que es el que más ha consolidado a este grupo de profesores/as como subcultura específica y que ha marcado gran parte de los valores y presunciones básicas en torno a las cuales actúan y definen su forma de entender la educación y la relación educativa.

La coalición sigue siendo muy compacta frente a los profesores/as de secundaria: comparten los mismos horarios entre ellos/as y no con los de secundaria, tienen formación específica para ellos (todos los jueves con la asesora a la integración del equipo interdisciplinar de zona), las reuniones de evaluación se hacen separados, etc. Inicialmente se dio un vínculo afectivo muy fuerte entre casi todos los componentes de este grupo. Pero a raíz de la incorporación de una de las profesoras de secundaria a su equipo y un conflicto entre los miembros del grupo con ella y por ella ante la dirección, la coalición entró en crisis, rompiéndose sin que las heridas hayan vuelto a restañarse del todo.

No obstante algunos miembros entre ellos/as siguen manteniendo un vínculo afectivo extraprofesional, compartiendo actividades lúdicas y festivas al margen de su trabajo.

En esta subcultura predomina el paternalismo-maternalismo como forma de entender la relación educativa. Consideran que la Reforma es mucha burocracia, mucho papeleo, mucha “diarrea curricular”, pero que no sirve más que para tener que mandar más papeles a la Administración educativa.

Mantienen una relación de dependencia con respecto a la dirección: acuden a ella constantemente (“que este alumno/a ha hecho esto, ¿qué hago?”). Se da un alto nivel de inseguridad en su relación con ella. Pero a su vez se quejan de que la dirección les controla mucho y está constantemente encima de ellos/as. Parecería esta relación un cierto “complejo edípico”: como si no hubieran aún “matado” al padre-madre, necesítandole constantemente y odiándole a la vez. Se identifican como coalición frente a la dirección. Pero no se suelen enfrentar a ella abiertamente, ni explicitar claramente sus críticas.

Mantienen buena relación con los “innovadores” de secundaria a nivel afectivo, aunque profesionalmente a veces se dan “roces” y conflictos.

Dentro de esta subcultura general frente a “los mayores”, se dan a su vez otras subculturas más minoritarias:

- ▶ La subcultura de los/as “**quemados**”: profesores/as que se consideran “explotados” por el sistema educativo en general, y por la dirección en particular. Que no dedican ni un minuto más del tiempo estipulado legalmente a la labor educativa. Que protestan por toda propuesta que signifique más tiempo o trabajo. Que se centran en ayudar al alumnado como ellos/as entienden, pero que no quieren saber nada de nuevas propuestas, a no ser que se lo exijan legalmente. Que asisten a las reuniones con prisas, con mala cara y, en todo caso, para protestar.
- ▶ La subcultura de los/as “**pelotas**”: profesores/as en permanente dependencia de la dirección; con escasa autonomía y considerados por los/as otros/as como “pelotas” de la dirección, pues entienden que siempre repiten las consignas de la dirección, que acuden a ella para todo y que hacen lo que les digan para evitarse problemas o para no tener que cargar con la responsabilidad de las decisiones.
- ▶ La subcultura de los/as “**innovadores**”: profesionalmente reconocidos por todos sus compañeros/as, tanto de primaria como de secundaria, con buena relación afectiva con los demás profesores. Colaboradores y dispuestos a apoyar cualquier necesidad, cualquier nueva propuesta que consideren positiva y mejoradora. Los miembros de esta subcultura creen en lo que están haciendo y están dispuestos a defender sus puntos de vista si es necesario frente a los demás o frente a la dirección. Por lo que no tienen miedo a enfrentarse con la dirección y dar la cara. Pero sienten que han dado muchas veces la cara frente a la dirección por reivindicaciones que no eran suyas, y se sienten “algo desilusionados por sus compañeros, que primero dicen una cosa cuando no están ante la dirección, pero luego te dejan con el culo al aire cuando hay que dar la cara en dirección”.

La dinámica generalizada de esta subcultura ha pasado por tres fases. Una primera marcada por una unión estrecha, sobre todo entre la gente más joven que coincidió por la misma época en su incorporación al centro como profesores del mismo. Una segunda etapa en que la relación se deterioró a raíz de un conflicto entre ellos muy fuerte y con la dirección, según cuentan, en el que unos se sintieron “traicionados” por los otros, pasando a mantener una relación cortés y cercana en lo afectivo, pero sin mayores implicaciones. Y una tercera fase, en que parece que ese conflicto quedó atrás y la dinámica general de trabajo compartido en el centro les ha ayudado a integrarse de nuevo y a sentirse unidos.

2. Las subculturas de los mayores

Dado que entre el profesorado de ciclo superior y bachillerato no hay una subcultura unificada sino tres subculturas claramente diversificadas, con pocos elementos comunes entre

ellas, excepto el tener un alumnado común para todos, voy a exponer cada una de las tres subculturas de forma diferenciada.

a. La subcultura “del orden formal”

La he denominado “subcultura del orden formal” porque el valor clave que predomina en la concepción del profesorado que compone esta subcultura es el orden, la seguridad, la repetición de la tradición, no los ensayos nuevos que “no llevan a nada y sólo hacen que bajar el nivel”. Para ellos/as el alumnado debe venir educado de casa y el/la profesor/a debe limitarse a “poner” conocimientos en su cabeza para que el día de mañana sea un “hombre de provecho”. Pero es un orden artificial, mantenido por estallidos esporádicos que se pierden en las amenazas y en las palabras, pero que permiten el resto del tiempo que “cada uno campe por sus respetos, sobre todo los que molestan o dan problemas”.

En este centro se podría denominar también “subcultura del segundo trabajo” porque el profesorado que compone esta subcultura considera su trabajo en el colegio como algo complementario y secundario respecto a su profesional principal (profesor en universidad, fotógrafo, etc.). Los momentos en que participan activamente en las reuniones es cuando se plantea algún tema laboral que les afecta (han tenido todo el protagonismo en las reuniones relativas a la regulación laboral correspondiente a bachillerato), y es uno de los principales temas de comunicación con el resto del profesorado.

No forman una coalición en sentido estricto, pues no mantienen una relación estable, no están organizados ni se constituyen en grupo de presión, sino es por coincidencia de sus intereses en momentos puntuales y con temas esporádicos. Pero sí comparten una subcultura, unos valores, unas teorías implícitas, una forma de concebir la educación, la relación humana muy similar; aunque esta subcultura sea fragmentada, en el sentido que proponen **Etkin y Schvarstein** (1989), pues la intensidad con que la comparten e impulsa su conducta cotidiana no es excesivamente fuerte y cada uno trata de conseguir sus intereses.

Es una subcultura individualista (**Hargreaves**, 1993a) caracterizada por espacios celulares aislados (clases), donde hay zonas acotadas para cada ámbito de decisión altamente especificadas y autónomas (jefe de estudios, tutor, profesor, dirección), con pocas posibilidades de compartir recursos e ideas, de observación mutua y de intercambiar experiencias sobre la práctica docente. Potencian así una estructura celular que dificulta la colaboración mútua, aumentando la incertidumbre y la ansiedad, pero asegurando la autonomía profesional, reivindicación esencial de los/as profesores/as que componen esta subcultura.

La misión central en el colegio para los componentes de esta subcultura es cumplir un trabajo profesional que les deje el mayor tiempo posible para dedicarse realmente a lo que es su auténtica profesión. Sienten el centro como algo ajeno, se consideran asalariados que prestan un servicio a cambio de un salario necesario para vivir. No se implican en la dinámica del centro. Los problemas, los conflictos o los hechos que suceden fuera de su aula no son de su incumbencia ni

tienen por qué molestarse en intervenir en ellos. Esto se ha convertido en una preocupación para el resto del profesorado, expresándose reiteradamente, aunque con escasa efectividad, en los acuerdos de las reuniones, donde se dice textualmente “todos debemos intervenir cuando vemos a un alumno actuar incorrectamente”.

Es por tanto una subcultura débil en el sentido propuesto por **Municio** (1988a, 4-5), pues no comparten unos valores comunes aceptados por los miembros de esta subcultura y tienen una baja, prácticamente nula, intervención en la dinámica de la organización. En esta subcultura los miembros luchan por sus propios intereses y cualquier acción se plantea desde el individualismo de sus propios valores y la no intervención en la organización como conjunto. Como dice el mismo **Municio** (1988a) estas subculturas débiles provocan tanto la paralización de la organización como el malestar permanente y la frustración de sus miembros.

Si analizamos las presunciones básicas que componen esta subcultura, podemos mantener que para los miembros del centro que participan de esta subcultura la realidad es la que viene en los libros o la que determina el profesorado; son estas dos fuentes de tradición, de seguridad quienes establecen la verdad, pues son los que saben y los que han de transmitirla a las nuevas generaciones que han de aprender a asimilarla, a recibirla y reproducirla; se anclan en el pasado como fuente de seguridad y de fiabilidad (“antes había un respeto”; “antes se estudiaba y se exigía”, etc.), de hecho todos/as coinciden en compartir una ideología política conservadora.

Su concepción del ser humano es pesimista: “el hombre es un lobo para el hombre”, somos malos por naturaleza, individualistas y sólo nos movemos a base de disciplina férrea y aversiva. Esta visión pesimista acaba convirtiéndose en un fatalismo progresivo respecto al alumnado, respecto al cual van teniendo cada vez menos expectativas de cambio, limitándose a cumplir su trabajo profesional de la forma menos complicada para ellos, pero sin creer que sirva excesivamente al conjunto del alumnado; confiando únicamente en aquellos/as que destacan y les siguen en la dinámica marcada en el aula.

En función de esta visión entienden que la relación humana es competitiva y debe basarse en la jerarquía y el status que cada uno ocupa en la pirámide social de la organización, manteniendo una distancia social y relación en función de esa jerarquía, regulándose en función de la autoridad y las normas establecidas. No hay participación en la toma de decisiones, si no es para asumir lo que una autoridad clara y decisiva marque directamente como lo que hay que hacer, siendo fuente de seguridad y de no asumir ningún riesgo decidiendo por sí mismos.

El orden que entienden no es el negociado, ni el que el profesor ha de esforzarse continuamente por ayudar al alumnado a mantener para que pueda trabajar y aprovechar el tiempo en el aula, sino el orden con el que ha de venir el alumnado cuando entra en el aula. Espera que lo hayan adquirido en su ámbito familiar (los padres esperan que se lo inculquen en el colegio, y los unos por los otros, y “la casa sin barrer”) y cuando ven que esto no es así, reaccionan de forma explosiva y exagerada, impositiva y donde “pagan justos por pecadores” como dicen los/as alumnos/as; pero que luego se queda en nada puesto que no cumplen las amenazas ni mantienen el orden apenas conseguido en esos momentos esporádicos. Los/as alumnos/as aprenden a

adaptarse a “los cambios de humor”, como ellos/as dicen, para continuar haciendo lo que quieren el resto del tiempo.

Esta subcultura es fuente de conflicto y enfrentamiento con la subcultura dominante, pues se opone sistemáticamente, ya sea de forma activa o pasiva, a las propuestas de trabajo coordinado y de aplicación de la LOGSE que trata de impulsar tanto la subcultura dominante como la propia dirección. Resistencia activa, como por ejemplo, cuando un miembro de esta subcultura hacía ostensible y manifiesto su desprecio por la utilidad de las reuniones habiendo el periódico y leyéndolo durante una reunión, o cuando casi todos los miembros de esta subcultura exigían como única posible medida el echar del colegio a dos alumnos por creerles responsables de haber pinchado una rueda del coche de un profesor y cuando no se adoptó esa medida decidieron “hacer la vista gorda o pasar” a partir de entonces respecto a algunos alumnos más conflictivos. Resistencia pasiva, cuando las decisiones acordadas por el claustro de profesores/as del centro para aplicar por todos/as, las incumplen sistemáticamente o no las llevan a cabo, aunque sin oponerse expresamente a ellas.

b. La subcultura de “los al margen”-permisiva

Es la subcultura propia del profesorado que llevaba poco tiempo en el centro y que tenía una jornada laboral a tiempo parcial muy reducida. Caracterizada esta subcultura por estar al margen de la dinámica y funcionamiento del centro dada su falta de información y su escasa interacción cotidiana con esa dinámica vital del colegio. Debido a su precariedad laboral estaban en permanente búsqueda de otras alternativas laborales que supusieran mejores condiciones laborales.

Comparten con la subcultura anterior un cierto individualismo: consideran que cada profesor debe inmiscuirse únicamente en su “reino de taifas”. Pero quizá este sea su rasgo distintivo, la característica fundamental que les define, pues vienen al colegio a su hora, dan su clase y se van, sin siquiera intentar establecer una cierta relación con el resto de los/as compañeros/as.

Comparten también con la anterior la categoría de subcultura débil, pues no tienen unos valores comunes aceptados por los miembros de esta subcultura y se da entre ellos/as una baja, prácticamente nula, intervención en la dinámica de la organización. En esta subcultura los miembros luchan por sus propios intereses y cualquier acción se plantea desde la defensa de sus propios valores y la no intervención en la organización como conjunto.

Pero, a diferencia de la subcultura anterior, es una subcultura más orientada hacia el papel (Harrison, 1972). Esta subcultura también recalca el orden y la racionalidad y valora mucho la predictibilidad y la estabilidad. Pero son las normas las que pasan a ocupar un lugar privilegiado: lo importante es actuar ordenada y racionalmente, siempre dentro de la legalidad establecida en la propia organización.

No es una subcultura que provoque conflictos o enfrentamientos respecto a la dinámica del centro, sino que es fundamentalmente una subcultura pasiva, pues se caracteriza por ser una subcultura “desinformada”, pues sus componentes están al margen de los círculos de información informales, que es donde se van gestando las líneas de trabajo y las propuestas que posteriormente se decidirán en las reuniones formales, pero también de los formales. Su estancia en el centro es tan breve y tan limitada a sus horas de clase, que suelen perderse la mayoría de las reuniones a lo largo del curso, excepto las de evaluación. Por lo que, cuando se les pasan los acuerdos por escrito, aunque se les explique, es muy difícil que los contextualicen adecuadamente y, sobre todo, que se hayan implicado en el proceso y la dinámica de esas decisiones, generando una cierta indiferencia inconsciente, pues no han sido partícipes ni parte en esa toma de decisiones.

Por lo tanto, su orientación temporal básica se centra en lo que tienen, el presente, pues no son parte ni conocen el pasado de la organización, y su futuro en la misma es incierto, ya que parecen estar más de paso que ser miembros efectivos de ella. El espacio de relación que mantienen es distante marcado por la no implicación, la no complicación y el tratar de cumplir las normas y los acuerdos establecidos. Tratan de mantener unas relaciones profesionalmente cordiales con sus compañeros/as, pero emocionalmente neutras para no implicarse, dada su posible inestabilidad laboral futura.

Su concepción de la educación ha sido la impartición de conocimientos que el alumnado debe acumular y repetir de forma creativa y autónoma, aunque no se les facilitara estrategias para hacerlo. La metodología empleada es la que ellos/as recibieron en su formación como licenciados, repitiendo la exposición y el hacer actividades como formas de trabajo habituales en el aula. El mayor problema que han tenido ha sido el hacerse con los grupos de alumnos/as, el conseguir que el alumnado les respetara, que se pudiera trabajar en clase o que se interesaran mínimamente por la asignatura. Apegados como estaban a los contenidos han perdido la perspectiva de educadores, conformándose con impartir conocimientos, exponer contenidos, olvidándose de la parte educativa: cómo exponerlos, cómo motivar al alumnado, cómo conectar con sus conocimientos previos, cómo hacerlos útiles, cómo organizar el aula, etc., etc. Consideraban que el alumnado debía conseguir una automotivación por la tarea, por la asignatura, pero que eso no era tarea suya, su labor es ofrecer conocimientos. En los acuerdos de las reuniones, cuando se establece la coordinación de la metodología común a llevar a cabo por todo el profesorado, se dedica un apartado especial para ellos/as titulado “ayudas para mantener la disciplina en clase”.

c. La subcultura colaborativa-implicativa

Es la subcultura dominante, por dos razones, porque es una subcultura fuerte por sí misma y porque sus valores son los que han acabado impregnando la dinámica y la orientación del centro en estos últimos años.

Es una subcultura fuerte tanto en el sentido que propone **Robbins (1987)** pues los valores centrales de esta subcultura se aceptan con firmeza y se comparten ampliamente por todos los que

forman parte de esta coalición dándose un gran consenso entre los miembros respecto a los objetivos e ideales, como en la línea que recoge **Municio** (1988a, 4) porque "existe una alta aceptación de los valores básicos y se interviene activamente en su logro. Todos o la mayoría de los miembros se adhieren voluntariamente a un conjunto de valores que consideran prioritarios y luchan por ellos con una entrega que supone el éxito personal cuando los valores comunes se alcanzan. Todos los miembros participan en las decisiones, en la actividad y en las metas por lo que la integración, el trabajo en equipo y el aprendizaje actúan de sistema multiplicador de los efectos. En otro sentido disminuye la insatisfacción, el conflicto, la rotación de personal, el absentismo, etc. La innovación, la adaptabilidad a nuevos entornos, el tratamiento personalizado de cada situación, la flexibilidad de funciones y de enfoques se convierten en necesidades normales".

Para esta subcultura la misión fundamental de la organización es la educación, entendiendo por tal ayudar a los alumnos a crecer como personas más que dar contenidos. La educación así sería un instrumento de desarrollo personal y de construcción del conocimiento, sin dejar nunca de lado ninguno de los dos aspectos.

Las características que definen los valores y presunciones básicas de esta subcultura se podrían resumir de una forma muy somera señalando los siguientes aspectos:

- ▶ Para esta subcultura la relación de la organización educativa con el entorno no ha de ser de sumisión, ni de coexistencia, sino de innovación y cambio, aportando nuevas propuestas alternativas desde la educación a un entorno tan competitivo, consumista y deshumanizado como el que nos rodea. Preparar al alumnado para el día de mañana, no es acomodarlo acríticamente a las demandas del mercado laboral, sino enseñarle a analizar los mecanismos de producción y reproducción de nuestra sociedad y darle suficientes estrategias como para que sea capaz por sí mismo de tomar decisiones conscientes y libres ante las demandas sutiles y manipulativas de nuestra sociedad de consumo. Supone generar en el alumnado una conciencia crítica y reflexiva ante todo lo que está haciendo, comenzando por su trabajo cotidiano como estudiante, miembro de una familia y ciudadano de una sociedad.
- ▶ Esta subcultura entiende que la realidad no es algo neutro y aséptico transmitido fielmente por la tradición y los libros, o por la sabiduría de los expertos, sino que la realidad se construye socialmente y está marcada ideológicamente por los intereses de los grupos sociales que conforman el entramado social. Por lo que la verdad se construye en el debate y el consenso de los grupos humanos y es una permanente búsqueda ante un futuro incierto, en el que debemos embarcarnos si queremos participar y construirlo siendo protagonistas de él.
- ▶ Tiene una visión optimista del ser humano (es perfectible), aunque no ingenua (es bueno por naturaleza pero hasta cierto punto, pues cuando dos se juntan los intereses de cada cual inician la disputa sobre la legitimidad de los derechos individuales). Por eso mantienen y defienden una concepción comunitaria del ser humano, cuya relación ha de

ser más cooperativa (todos ganan) que competitiva (uno gana, los demás pierden) y estar basada más en el consenso y la ayuda mutua que en el conflicto (aunque no lo rehuyen) y la lucha. Por eso mantienen unas relaciones no sólo profesionales, sino que buscan el vínculo emocional como forma de desarrollar una labor profesional más gratificante, sabiendo que no con todos se puede tener el mismo grado de afectividad.

- ▶ Asumen que tiene que haber un equilibrio entre la autoridad y la participación. Autoridad entendida como límites establecidos (bien desde el razonamiento y la exigencia del profesor/a; bien desde la negociación y el consenso con el alumnado) para conseguir los objetivos educativos que se persiguen. Participación en el sentido de que el alumnado ha de participar en opinar, reflexionar y decidir sobre los distintos aspectos que conlleva el propio proceso de aprendizaje-enseñanza, pues son los principales afectados por el mismo y es la mejor forma de implicarles y de conseguir una progresiva automotivación.
- ▶ Esta subcultura apoya la línea ideológica que sustenta la LOGSE, asistiendo a cursos de formación sobre la misma y participando en la formación que se hace en el propio centro sobre distintos aspectos de la misma. Es la protagonista y la promotora de todo este proceso de investigación-acción descrito en la parte práctica de esta tesis y de la progresiva unificación cultural que se ha venido produciendo en el centro en los últimos años.

Los miembros de esta subcultura entienden la enseñanza como una actividad compartida. Se da entre ellos un cierto sentido de comunidad: apoyo y relación mutua, autorevisión, aprendizaje profesional compartido. Interdependencia y coordinación, son formas profesionales de trabajo asumidas personal y colectivamente en esta subcultura. Tienen una visión compartida del centro como conjunto de valores, procesos y metas. Se entiende el centro como unidad y agente de cambio. Giran en torno a las tareas, las estrategias y los resultados. El poder dentro de esta subcultura está basado en la capacidad intelectual y práctica de resolución de problemas más que en la posición o en el poder personal. Se trata de una subcultura de equipo y de proyecto, que tiende a borrar las diferencias individuales, de status y de estilo. Los miembros de esta subcultura poseen gran control sobre su trabajo, y la valoración del mismo se hace en función de los resultados. Poseen una alta autoestima de sí mismos como profesionales y de su trabajo.

Podemos decir finalmente, comparando esta subcultura con las tipologías estudiadas en la parte teórica, que esta subcultura participa de la orientación hacia la gente y de la orientación hacia el trabajo, siendo una cultura de colaboración.

Esta subcultura está más orientada hacia la gente, en el sentido que propone **Harrison (1972)** pues entiende que la organización educativa existe para servir a las necesidades de sus miembros, fundamentalmente del alumnado. Adecuar el trabajo educativo a sus necesidades y no al revés es uno de los lemas básicos que defiende, en consonancia con la propuesta de la LOGSE. Pero no se confunden necesidades de aprendizaje y desarrollo con preferencias personales o gustos según la moda. Por eso combina la orientación hacia el trabajo, marcando claramente los objetivos y misión de la organización: ayudar educativamente al alumnado. La estructura que se

potencia desde esta subcultura de la organización, sus actividades, todo se evalúan en función de su contribución al objetivo. Las reglas y los reglamentos se establecen como límites que ayudan a conseguir el objetivo. Se insiste en la formación como vía para adquirir los conocimientos y habilidades necesarios. Es decir, sería una mezcla de las cultura Atenea y Dionisos de **Handy** (1978). Y también sería una subcultura de colaboración, como explica **Bolívar Botía** (1993) en el sentido que entendería la enseñanza como tarea colectiva, resquebrajando los muros del individualismo y potenciando la cooperación, el trabajo conjunto y la interdependencia entre los/as profesores/as, así como la implicación real en la dinámica de trabajo.

| CARACTERÍSTICAS DE LAS SUB-CULTURAS DE LOS MAYORES | Subcultura del orden | Subcultura de los al margen | Subcultura de los innovadores |
|---|--|--|---|
| Relación con el entorno | Sumisión/reproducción/imposición | Sumisión/reproducción/coexistencia | Innovación/cambio del entorno |
| Misión central | Impartir conocimientos y cobrar | Impartir conocimientos/individualismo | Desarrollo personal del alumnado |
| Concepción sobre la realidad | La realidad está dada por la tradición y reflejada fielmente en los libros | La realidad es la que viene en los libros o la que determina el profesorado | La realidad se construye entre todos los implicados |
| Concepción sobre la verdad | Tradicción/imposición | Tradicción/pragmatismo | Debate/consenso |
| Orientación temporal básica | Pasado (tradicción) | Presente (l o que le piden legalmente) | Futuro (innovación) |
| Orientación espacial | Distancia social en función de la jerarquía o status | Espacio de relación distante marcado por la no complicación, cumplir las normas | Espacio de implicación, cercano y directo |
| Concepción sobre el ser humano en general | Malo por naturaleza Individualista Heteromotivado Motivación: "huir del dolor" | Neutro por naturaleza Individualista Automotivado Motivación: "conseguir el placer" | Bueno por naturaleza Comunitario De hetero a automotivado Motivación: autorrealización |
| Concepción sobre la evolución de la realidad | Fatalista: no hay cambio | Indiferente: es problema de cada uno | Orientación vital, la realidad es un ser en permanente transformación |
| Concepción sobre el trabajo | Fuente de sostenimiento; secundario. | No queda más remedio | Lugar de servicio |
| Concepción sobre la educación | Reproducción de la tradición | Acumulación de conocimientos | Instrumento de desarrollo personal. |
| Concepción sobre la relación humana | Competitiva Basada en la autoridad y la ley Las relaciones deben estar basadas en la jerarquía y el status | Individualista, orientada hacia el yo (cada uno busca sus intereses). Basadas en el trato equilibrado ("doy para que me den") y emocionalmente neutras | Cooperativa Basada en el consenso y la ayuda mutua Relaciones profesionales emocionalmente vinculadas (amistad) |
| Concepción sobre la participación y la autoridad | Coacción de una autoridad clara y decisiva que marque lo que hay que hacer y lo que no. Disciplina explosiva | Utilidad (una paga justa por una jornada justa). Problemas para tener autoridad con el alumnado. Coacción sin resultados | Consenso y participación en la toma de decisiones por parte de todas las partes implicadas |

3. La subcultura del equipo directivo

Por último quiero hacer una última reflexión sobre la subcultura propia del equipo directivo en cuanto que protagonistas de un elemento del sistema relacional de esta organización (el estilo directivo) que afecta poderosamente a la dinámica cultural de la misma, por lo que he hecho un análisis profundizando algo más en ella. Como dice **Gairín** (1995, 124) "la dirección resulta, en esta perspectiva, fundamental como promotora de cultura de cambio o como promotora de la cultura existente que cabe reforzar". Y no porque se contraponga a ninguna de las otras subculturas, sino porque es lo suficientemente significativa en la orientación de cualquier organización, que entiendo se debe describir de forma diferenciada.

La dirección del Centro es ejercida por un equipo directivo variado y complejo. Por una parte está la titular del Centro que ejerce la dirección formal del Centro, por otro la secretaria que ayuda y apoya a la titular haciendo muchas veces el papel de "la dura y mala de la película", y finalmente la ex-directora de BUP, y actualmente jefa de estudios de EGB, que ejerce el liderazgo real de la organización. Por lo que me voy a detener, por una parte en el análisis de la dirección formal del centro y, por otra, en el liderazgo efectivo de la jefa de estudios.

Ciertamente, el peso específico que marca la titular del Centro en la organización ha sido y sigue siendo muy fuerte, pues no sólo es la que controla la mayor parte de la información, sino que se relaciona con todos los sectores de forma continua y habitual y es la que más horas pasa en el propio Centro (vive enfrente). Asimismo, el profesorado, sobre todo los de primaria, son muy dependientes de la dirección, de sus directrices y de sus reacciones.

Si analizamos los rasgos que proponen autores como **González** (1991), **Chapman** (1991), **Scheerens** (1992), **Beare, Caldwell y Millikan** (1992), **San Fabián y Gaso** (1993), **Gairín y Armengol** (1994), **Gimeno** (1995b) o **Cerdán** (1996), como rasgos propios de los directivos de escuelas eficaces o de líderes pedagógicos veremos como algunos sí coinciden con su talento y estilo, pero otros no o en menor medida:

- A) Tener una visión clara de lo que pueden llegar a ser sus centros educativos (promulgación de valores -"lo que debería ser"-, definición de la misión de la escuela, sus metas), conceptualizando y verbalizando esta visión de tal forma que garantice el compromiso de todo el personal para que contribuya a hacerla realidad desde una actitud de ejemplo y compromiso: La titular del centro, lleva años luchando por la supervivencia del centro y por mantener una línea educativa muy clara y un equipo de profesorado que trabaje conjuntamente y con una calidad profesional cada vez mayor; es también una profesora excepcional y tiene una pasión vocacional por la educación. Pero no es una líder en el sentido de conseguir transmitir al profesorado su pasión por el centro, una líder que marque directrices, líneas de futuro claras, que transmita en sus actuaciones un sentido de identidad y promueva una cultura corporativa.

- B) Tener unas elevadas expectativas respecto a la importancia y significación crucial de la educación y respecto a las posibilidades de rendimiento tanto del alumnado como del profesorado: Ciertamente este rasgo es aplicable en su totalidad a la titular del centro. Su vocación por la educación es algo conocido y vivido por todos los profesionales que la rodeamos, a pesar de lo cual no ha dudado en dedicarse a las tareas de dirección, sacrificando buena parte de su posible dedicación a actividades docentes, para que el colegio siguiera funcionando. Y su pasión por una educación de calidad se traduce en su preocupación constante por mejorar la práctica educativa, buscando nuevas formas de abordar continuamente las situaciones de fracaso escolar, de dificultades de aprendizaje o de necesidades educativas especiales; no dándose nunca por vencida a pesar de las dificultades de cualquier alumno/a, afirmando que es posible siempre ayudarlo de forma adecuada. Potencia permanentemente que tanto ella misma, como el equipo de profesores se recicle asistiendo a cursos de formación o realizándolos en el propio centro. En cuanto a las posibilidades de rendimiento del profesorado tiene una visión diferenciada. Respecto a la coalición liderada por la jefe de estudios (la subcultura de los innovadores) tiene unas expectativas elevadas, de hecho cuenta con este grupo de profesores/as para casi todo lo educativo en el centro y comparte con ellos/as, sobre todo con la líder, buena parte de sus alegrías, angustias, desazones y esperanzas. Respecto a la subcultura de primaria, excepto con los innovadores, tiene una visión más bien pesimista y con unas expectativas muy negativas (“prefiero hacerlo yo a mandárselo a cualquiera de ellos” o “no hacen sino poner problemas”, son comentarios de la directora), así como de las otras subculturas de los mayores ya comentadas con algunos de cuyos miembros ha tenido enfrentamientos respecto a cómo actuar con el alumnado y qué criterios educativos seguir.
- C) Observar con alguna frecuencia el trabajo del profesorado en el aula e interactuar con ellos de un modo constructivo con la intención de mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus resultados: Aunque no es una costumbre de la directora entrar en las aulas del profesorado para observar su trabajo, ya sea por su pudor personal, ya sea por la excesiva reivindicación del profesorado de su independencia de cátedra (sobre todo los de mayores), sí conoce la práctica profesional de cada profesor/a por lo que ve entre clase y clase, por los comentarios de los otros/as profesores/as y del alumnado. Las interacciones como directora que suele mantener con el profesorado sobre su labor en el aula es, a nivel general para ofrecer información y, en las reuniones, hablando como otra persona más del equipo dando su opinión. No obstante, cuando una situación se ha desbordado y tiene que llamar la atención a un profesor, trata de darle pautas para evitar los errores o potenciar los aciertos.
- D) Preocuparse por conseguir un uso eficaz del tiempo real de aprendizaje y poner los medios necesarios para reducir al mínimo sus interrupciones y para crear un clima escolar ordenado y seguro: Quizá uno de los temas cruciales que más insiste la

titular del centro en las reuniones es sobre cómo contribuir los profesores a conseguir un mayor y mejor aprendizaje por parte del alumnado y un menor nivel de fracaso escolar. No obstante, a veces también transmite al profesorado una sensación de frustración y culpabilidad porque no se consigue. Una expresión frecuente que está utilizando estos últimos cursos en las reuniones de evaluación es: “quizá estamos exigiendo mucho”, “cómo podemos suspender a tantos alumnos cuando tenemos grupos tan reducidos en cada aula”, “algo tenemos que hacer”. Y en esto todo el claustro de profesores está de acuerdo, pero quizá el clima de frustración se potencia por la insistencia en lo negativo (hay muchos suspensos) pero sin dar soluciones, sin generar propuestas alternativas que den con la clave definitiva, y que de esta forma se desvaloriza toda a labor de coordinación que se está llevando a cabo entre el profesorado, la introducción de estrategias de aprendizaje y organización y, en definitiva, todas las mejoras que se están poniendo en marcha, de cara a mejorar la calidad y el funcionamiento del centro.

Y respecto a potenciar un clima del centro ordenado y seguro podríamos diferenciar dos aspectos: por una parte todo el profesorado se siente seguro y cobijado pues sabe que la directora va a preocuparse más de su futuro laboral que del propio y que va a hacer todo lo posible (como lo viene demostrando desde hace tantos años) por asegurarle el puesto de trabajo. Pero por otra parte, ha habido determinadas ocasiones, que aunque fueran esporádicas y limitadas a situaciones muy determinadas, han supuesto una fuente de inseguridad para el profesorado. Hay un cierto clima de presión e inseguridad respecto a los potenciales clientes del centro: las familias y la administración, de quien se depende para poder sobrevivir como organización. Esto supone una posible fuente de inseguridad no sólo laboralmente (cada nuevo curso escolar “a ver que pasa” si la administración renueva el concierto o da el definitivo), sino profesionalmente (“qué va a decir el inspector” si hacemos esto; “qué van a decir los padres” si decimos aquello; cuándo nos va a llamar la directora a su despacho porque un padre viene a protestar por algo, etc.), e incluso personalmente (ante agresiones de algún alumno a profesores, una parte del profesorado piensa que no se ha sancionado adecuadamente a estos alumnos, que no se han tomado unas medidas más drásticas y serias, generándose una sensación de inseguridad que ha servido de excusa a algunos profesores para “hacer la vista gorda con estos alumnos para no complicarme la vida”).

- E) Utilizar creativamente los recursos materiales y humanos: la innovación y el cambio le han parecido algo arriesgado, si no estaba claramente justificado educativamente y con una intencionalidad directa de apoyo y mejora del trabajo con el alumnado, pues la inspección y la Administración pueden quitarle la subvención (al ser privado concertado). No obstante, ha apostado decididamente por aquellos retos educativos que le parecen fundamentales, como la integración, la autoevaluación del propio centro, generar programas de formación en el propio centro, introducir y potenciar programas de enseñar a pensar aplicados a las materias, etc., por muy

difíciles o complicados que pudieran parecer inicialmente. Por lo que se ha generado una dinámica de cambio e innovación permanente en pos de una mejora de la calidad educativa del centro, en la que ha facilitado el que se embarque todo el profesorado. En cuanto a utilizar los recursos humanos disponibles, la titular se apoya mucho en la líder del centro (jefe de estudios), con la que comparte buena parte de la dinámica y preocupaciones que conlleva la dirección del centro, consultándola en numerosas decisiones e informándola de lo que sucede habitualmente en el centro; también se apoya en la secretaria, que es una fuente de seguridad y de apoyo en las tareas de dirección. No obstante, respecto a una parte del profesorado del centro tiene una visión y unas expectativas un tanto derrotistas, o que se expresan como tales en determinados momentos de frustración generalizada.

- F) Preocuparse por los resultados académicos del alumnado a nivel tanto individual como colectivo (grupo, curso y centro) efectuando un seguimiento y una evaluación de la información disponible que es utilizada como elemento para guiar la planificación docente: Es una de las mayores preocupaciones de la titular del centro, apoyando cualquier iniciativa que pueda ayudar a que los resultados sean cada vez mejores entre el conjunto del alumnado.
- G) Mostrar reconocimiento por el trabajo bien hecho: Aunque lo siente, pues lo comenta a nivel personal reconociendo a buena parte del profesorado su labor profesional, no es frecuente que lo exprese de una forma clara y directa en público y en las reuniones, dejando patente su valoración. “No hay premios explícitos, aunque sí gestos que motivan, reconocimiento, pero no a las claras” afirma una profesora. *Tiende a hacer más hincapié en las reuniones en aquellos aspectos problemáticos sobre los que hay que reflexionar para buscar soluciones.* No obstante hay que reconocer que esto es una tónica general entre toda la comunidad educativa, que tiende a resaltar más lo problemático que lo que se hace bien.
- H) Compartir relaciones basadas en el humor: Su relación con el profesorado a nivel informal ha dejado de ser tan frecuente como hace años (no asiste a las cenas de profesores, no sale a tomar algo con ellos en los recreos, no suele participar en actividades realizadas entre profesorado y alumnado, y cada vez menos en las actividades culturales -teatro, salidas, etc.-). Con la mayor parte del profesorado mantiene una relación distendida y muy cercana. Pero con algún profesor ha tenido enfrentamientos respecto a su labor profesional, lo cual ha generado una tensión en la relación personal y de susceptibilidad que impide una interacción distendida basada en el humor. Esta tensión en la relación con esos profesores y el tipo de humor que se genera en las cenas de profesores (bastante “chabacano” según afirman algunos), potenciado por estos profesores, ha marcado su progresivo distanciamiento de estos actos informales.

No obstante, hay que destacar otros aspectos, no recogidos en esa caracterización de los líderes de escuelas eficaces, que en su totalidad son positivos en la titular del centro:

- ▶ Potencia la horizontalidad y colegialidad, frente a la jerarquización.
- ▶ Busca que la toma de decisiones sea participativa y consensuada por todos los implicados (esto sí lo hace habitualmente, pero más bien por inseguridad personal y por falta de fuerza para imponerse, que por convicción personal de que es lo correcto).
- ▶ Abierta a sugerencias, alternativas y correcciones de su labor.
- ▶ Preocupación por la situación personal (en caso de enfermedad, de situaciones personales complicadas de alguien siempre se preocupa y se informa) y laboral del profesorado (“mantiene el colegio por nosotros”, expresan la mayoría de los profesores de una forma clara y contundente).
- ▶ Insiste mucho en la formación permanente del profesorado, en el reciclaje permanente y en la puesta al día.
- ▶ Asume funciones y competencias no propiamente directivas (recibir, atender teléfono, escribir a máquina, etc.), debido a la escasez de personal por falta de recursos económicos.

Otro miembro significativo en el equipo directivo y que contribuye a marcar un estilo directivo en el centro es la jefa de estudios actual y anterior directora técnica de BUP. La líder de la organización (que forma parte de la coalición de los innovadores), su personalidad y actuación, se podría caracterizar siguiendo a **Sergiovanni** (1984), **Ubben y Hughes** (1987) o **San Fabián y Gaso** (1993) como líder técnica (capaz de planificar, organización y coordinar), humana (capaz de potenciar y mantener la moral del grupo, fomentando el crecimiento y la creatividad; capacidad de implicar al personal en las tareas del Centro, de motivar incluso a los sectores más desimplicados), comunicativa (manteniendo siempre comunicaciones abiertas y sinceras con todos los miembros y sectores de la comunidad educativa, aunque con un estilo comunicativo a veces demasiado directo y combativo que puede suscitar sensación de imposición), educativa (capacidad de trabajo en colaboración, es la que logra consenso respecto a las metas y metodologías para lograrlas, dedica mucho tiempo a la coordinación curricular tanto formal como informalmente; actuación en función de unos valores y principios éticos de los que da ejemplo; trabajo educativo con los que le rodean), cultural (genera un tipo de cultura, una línea de actuación, pensamiento y adhesión a unos ideales). Sus cualidades, reconocidas por sus compañeros, están basadas en la negociación (sabe utilizar las técnicas de resolución de conflictos), en la coordinación (es capaz de conseguir que cada grupo de interés ceda para conseguir un consenso) y en la habilidad para deshacer los rumores. Estimula el debate y el conflicto constructivo como forma de superar las crisis internas del grupo. La comunicación que fomenta es de tipo multidireccional, haciendo aflorar los compromisos ideológicos que subyacen en los planteamientos educativos de los distintos grupos que configuran la comunidad educativa. Fomenta una participación que exige responsabilidad y compromiso en la toma de decisiones. Del conflicto crea una estrategia de mejora, que implica innovación y cambio, aunque suponga momentos de confrontación y dialéctica en la interacción con el resto de la comunidad educativa.

4. Presunciones culturales comunes a todo el centro

No obstante hay una corriente cultural común que fluye a través de toda la dinámica organizativa y funcional del centro, que cohesionan a todas las diferentes subculturas en una cierta cultura común, como ya he dicho, marcada por la subcultura de los innovadores, tanto los de primaria como los de mayores.

Algunos componentes de esta corriente cultural común se han consolidado en este proceso de investigación-acción que ha supuesto el conocimiento, la reflexión, la profundización y la evaluación de la propia cultura organizativa de la que eramos partícipes todos los miembros del centro y que ha supuesto un proceso consciente y compartido (por la mayoría) de unificación cultural.

Describo a continuación aquellos aspectos más relevantes que reflejan los valores y presunciones culturales que se han ido haciendo comunes y compartidos:

- ▶ Se ha creado una corriente cultural tendente a la colegialidad, en el sentido que propone **Jorde-Bloon** (1987) como el grado en que los profesores se muestran amistosos, se apoyan y confían unos en otros y mantienen un alto grado de cohesión y espíritu.
- ▶ Hay un cierto sentimiento común de necesidad de mejora personal y profesional como profesores, valorando la formación permanente como una necesidad, excepto entre la “subcultura del orden formal” de los mayores que consideran que es una pérdida de tiempo y no asisten; aunque entre los “quemados” de primaria a veces asisten a regañadientes como si fuera una obligación impuesta por la dirección.
- ▶ Todo el profesorado entiende y apoya o, al menos, tolera, la necesidad de renunciar a cobrar los atrasos del sueldo en su momento (retraso de dos años) dadas las dificultades económicas del centro, incluso se hacen propuestas para sacar más dinero ayudando al centro y dedicando más horas de trabajo. Esto ha unido al profesorado globalmente en torno a una necesidad común.
- ▶ La líder es el eje central de la dinámica organizativa del centro en estos momentos, que anima, apoya y mantiene expectativas altas de superación constante. En esto está totalmente apoyada por la titular y el equipo directivo del centro.
- ▶ La educación ha de ser integral y personalizada, en la medida de lo posible, que potencie al máximo la personalidad y espíritu crítico del alumno/a, que desarrolle su conocimiento desde un punto de vista constructivo y significativo, pero que no se quede sólo en los aspectos cognitivos, sino que avance hacia los aspectos actitudinales: capacidades, valores, actitudes, hábitos, procedimientos, destrezas empiezan a ser términos frecuentemente utilizados tanto en las conversaciones formales como informales entre el profesorado. Pues se entiende que el fracaso escolar no consiste principalmente en la carencia de conocimientos, tal vez recuperables, sino en la recuperación personal.

- ▶ La visión de la evaluación está cambiando: evaluar empieza a abarcar muchos más aspectos que poner nota; se empiezan a evaluar otros aspectos del proceso de aprendizaje-enseñanza, como puede ser el propio profesorado, el centro; los protagonistas empieza a ser toda la comunidad educativa; la finalidad comienza a dibujarse más amplia que la medida de los resultados obtenidos, y se avanza hacia la orientación y ayuda en el proceso educativo; etc. No obstante, como dice **Fernández Sierra** (1996, 97) “no se pueden cambiar los modos de evaluar si no cambiamos los de enseñar, y no se cambiarán éstos si no evolucionamos en nuestras concepciones educativas y sociales”.
- ▶ Se vienen planteando nuevas formas de colaboración con la familia, tratando de implicar e integrar a los padres en el proceso de aprendizaje-enseñanza: contratos de contingencia, seguimiento de la agenda, trabajos de grupo con tutores, entrevistas trianguladas (padres-tutor-alumno), etc.
- ▶ La toma de decisiones es compartida, es el claustro de profesores quien decide y consensua los acuerdos y las normas de actuación en el centro. Esto cada vez se hace de un modo más efectivo y con mayor consenso entre todos los componentes.
- ▶ Los objetivos finales del centro han sido consensuados y, en general, son compartidos por todos. La preocupación por una mayor calidad educativa es una preocupación común que comparten todos y que cada vez se ve como una realidad más posible debido al trabajo común y compartido que se empieza a generar como dinámica permanente en el centro.
- ▶ En sentido negativo, parece que la relación con el entorno, la implicación en el mismo desde el centro o la repercusión que tiene el entorno en el centro, sigue siendo poco potenciada, y es un tema que no se toca habitualmente en las reuniones ni en los diálogos, no siendo significativo para la mayor parte del profesorado o la comunidad escolar, a pesar de que este sea uno de los objetivos centrales del proyecto de centro.
- ▶ La formación humana es especialmente cuidada, sobre todo los valores en una línea de orientación fundamentalmente humanista, con raíces en el cristianismo personalista de Mounier o de Grabiél Marcel. La formación religiosa que se imparte conecta con esta misma línea y con las corrientes más humanistas de la Teología de la Liberación. No obstante la característica común del centro es el talante de respeto y consideración hacia todas las ideologías, siempre y cuando respeten el juego democrático y se enmarquen en un planteamiento educativo que potencien los valores elegidos como esenciales en nuestro Proyecto Educativo de Centro.
- ▶ Se da un cierto corporativismo entre el profesorado, sobre todo ante los sectores más externos de la comunidad educativa: la defensa frente a las protestas de los padres y a las exigencias de la administración.
- ▶ También se puede destacar el hecho de que los miembros de la organización contemplan la relación de la organización con su entorno más externo (la Administración educativa) como de sumisión a las directrices oficiales, pues de ello depende su pervivencia (la renovación del concierto). No obstante, la mayoría del profesorado comparte y apoya la línea marcada por la Reforma Educativa, considerando que es una forma de sistematizar y organizar para todo el profesorado lo que hacían antes los “buenos maestros”.
- ▶ Globalmente se puede decir que el clima organizacional es aceptable, caracterizado por una de las características propias de los centros con una cultura participativa, colaborativas y comprometida: “partir de relaciones personales cordiales y positivas, basadas en la

- confianza y el respeto mutuo, y por poner énfasis en el desarrollo de procesos de mejora” (Gairín, 1995, 117).
- ▶ Son valorados fundamentalmente “los/as profesores/as que trabajan y dedican tiempo al trabajo” o “que no escatiman esfuerzos a la hora de afrontar la jornada” (orientación a los resultados), aquellos/as que “se integran en el grupo y se meten en la dinámica común” y los/as que “no paran de aprender”. Considerando que un profesor/a quebranta las normas implícitas cuando “no cumple las normas acordadas por el claustro”, “no cumple el horario (que conlleva la valoración de profesional responsable)” o “sólo se preocupa de los suyos (él trabaja en lo suyo durante las clases o su reivindicación fundamental es que no le pongan más horas de las marcadas)”.
 - ▶ La concepción general del profesorado respecto a los padres es que éstos “han tirado la toalla” y confían en que sea la escuela quien se encargue de la educación de sus hijos/as. Que les ayudan poco en casa, pero sobre todo, que a medida que van creciendo y llegando a la adolescencia hay cada vez un menor seguimiento de sus estudios y una desimplicación progresiva en la participación y colaboración del centro. En las conversaciones del profesorado sobre las dificultades y conflictos del alumnado, buena parte de “las culpas y responsabilidad” recaen sobre la familia y la relación de los padres con sus hijos/as. La visión global de las familias suele ser pesimista y fatalista, sobre en los casos del alumnado con más problemas.

En resumen podríamos decir utilizando palabras de uno de los profesores del centro, que “a pesar de todos los aspectos que se pueden mejorar en este centro, siempre he puesto como condición para trabajar en cualquier otra cosa el poder seguir siendo profesor en este centro; nunca he encontrado un equipo de trabajo como en él y un clima más gratificante”. De hecho, actualmente hay profesores/as del centro que han solicitado presentarse a las oposiciones de secundaria, pero que ya están hablando de renunciar a presentarse no sea que las saquen y tengan que dejar el centro. No por el hecho en sí (que sería insólito renunciar a una plaza fija frente a la provisionalidad de la situación del centro), sino por el hecho de comentarlo, lo cual significa un apego y un clima de satisfacción generalizada.

Bien, pues una vez llegados aquí, lo único que restaría para finalizar esta parte práctica de la tesis es, a su vez, evaluar el proceso de investigación evaluativa desarrollado hasta aquí y que he aplicado a este centro educativo, que aunque oficialmente está dentro de la educación formal, por las características del alumnado que en él hay (un buen número entre alumnado con necesidades educativas especiales, alumnado con situaciones de inadaptación y de alto riesgo) se podría caracterizar como a caballo entre la educación formal y no formal, como el primer paso en el posible trayecto del fracaso escolar y social de este tipo de alumnos/as si no se interviene de forma eficaz y adecuada. Este sería el primer objetivo de esa prevención primaria que preconizaba en la parte práctica como forma de intervención frente a la inadaptación social.

D. META-EVALUACIÓN (Evaluación de la evaluación): Valoración del proceso de investigación evaluativa participativa y cultural

La razón de evaluar la calidad del proceso de investigación evaluativa sobre la cultura de este centro se debe a que la falta de fiabilidad y de validez es un peligro serio para el valor de los resultados del trabajo de investigación evaluativa de toda una comunidad educativa embarcada en un proyecto de mejora del propio funcionamiento de la organización.

Sigo en esta metaevaluación las propuestas de **Guba y Lincoln**, 1982; **Guba**, 1983; **Goetz y LeCompte** (1988); **Santos Guerra**, 1990, 1992; y otros que aplican los fundamentos de la fiabilidad y de la validez internas y externas propias de la tradición positivista, al trabajo de los investigadores cualitativos y en concreto de los etnógrafos.

Esta metaevaluación supone que tanto el equipo de investigadores como el propio proceso de evaluación se ha autocontrolado a lo largo del proceso de investigación evaluativa, así como el empleo de la metodología adecuada a lo largo de todo el período en que se ha desarrollado el trabajo. En esta metaevaluación han tomado parte, siguiendo con la línea metodológica propuesta en la parte teórica de esta tesis, emitiendo expresamente su opinión valorativa, todos los implicados en el proceso, así como expertos externos a la organización, que a lo largo del proceso y al concluir éste han valorado tanto el proceso como los resultados.

Teniendo en cuenta las fuentes de contaminación de una evaluación cualitativa, tal como describo en la parte teórica, las he tratado de evitar de la siguientes forma:

- ▶ La fuente de contaminación histórica, la he soslayado detallando los cambios culturales que se han ido produciendo en la organización a lo largo de los tres años que ha durado la investigación, explicitando los motivos y los factores que provocaron los mismos. Así como haciendo referencia, en algunas ocasiones, a la historia anterior del centro que influía en la situación actual, o que pudiera ser significativa por su repercusión en la dinámica y funcionamiento del centro.
- ▶ Las teorías previas que condicionan e influyen en el diseño y la ejecución del proceso de investigación evaluativa son inevitables, por eso lo que he tratado de hacer ha sido explicitar que esta investigación la hacía desde una perspectiva sociocrítica, aunque sin olvidarme de los otros enfoques, especialmente el interpretativo-simbólico, para que el lector pudiera juzgar por sí mismo y desde su propia ideología, conociendo el sesgo por anticipado. También la reflexión continua, el contraste y la crítica de esas concepciones epistemológicas con los propios implicados en la investigación y con los expertos que han asesorado la misma han sido otra forma de dar mayor validez a la investigación. Ciertamente, toda la investigación está impregnada de una intencionalidad ideológica y de una dimensión política y ética. Esta ha sido tratar de comprender el sistema de relaciones

del centro, especialmente su cultura, desde una perspectiva micropolítica (coaliciones, estrategias, intereses y poder: **Hoyle**, 1988). Pero esta perspectiva ha tenido que ser negociada con el resto de participantes e implicados en la investigación evaluativa, que desde una perspectiva más humanista, han influido en mi propia perspectiva de investigador. Creo que esto debe ser así, ya que cuando hablamos de investigación evaluativa democrática, participativa e implicativa ha de referirse no sólo al diseño, la aplicación y la evaluación de la investigación, sino también a la perspectiva ideológica desde la que se va desarrollando dicha investigación que igualmente ha de ser negociada y consensuada.

- ▶ Como dicen dos de las autoras más relevantes en el campo de la etnografía escolar "el hecho de que los datos etnográficos dependan de las relaciones sociales entre el investigador y los participantes exige una información clara de los roles y status de aquel en los grupos estudiados" (**Goetz y LeCompte**, 1988, 218), por eso he dedicado un apartado entero de la investigación a valorar los inconvenientes y ventajas de que uno de los miembros del equipo de investigación fuera un profesor de este centro y cómo he tratado de evitar esos inconvenientes. La ventaja obvia era el conocimiento y acceso fácil al mundo cultural de la organización y el no tener que movilizar un proceso de investigación-acción desde fuera, un tanto artificialmente. Las desventajas de implicación afectiva y cultural (ser un nativo) trató de soslayarse a través de la validación constante del proceso por los propios implicados, un equipo investigador mixto (dos miembros externos y dos internos) y la validación de los acuerdos y resultados finales por los componentes de la organización.
- ▶ Igualmente, para evitar un sesgo excesivo de mi propia personalidad y mi formación en la investigación he preferido el trabajo en equipo. Investigar así es una fuente de fiabilidad: que hubiera siempre más de un observador; revisar los datos y hallazgos con otros colegas. Trataba de conseguir así una mayor intersubjetividad, una mejor estabilidad de los datos e incrementar la validez del trabajo. Especialmente cuando los componentes del equipo eran expertos investigadores (los externos) y los internos habían recibido una breve pero intensiva formación en investigación y se iba triangulando continuamente el significado de las observaciones realizadas hasta alcanzar un acuerdo (**Becker y otros**, 1961, 1968; **Spindler**, 1973; **Tikunoff y otros**, 1975; **Peshkin**, 1978). También se ha ido contrastando la reacción y la confirmación de los participantes de los datos y las conclusiones obtenidas (**Wax**, 1971).
- ▶ Otro error que se ha intentado evitar ha sido la posible equivocación de elegir a los informantes menos apropiados. Para ello se ha abarcado a toda la población escolar y profesional del centro en este estudio de caso: utilizando de informantes prácticamente a todo el alumnado (el número absoluto es bastante pequeño y abarcable a lo largo de tres años), a todo el profesorado y la dirección y a padres y madres significativos. No obstante se ha incluido las razones que condujeron a la selección de los padres que han intervenido de forma más activa (**Goetz**, 1980; **Santos Guerra**, 1992), ya fuera pertenecer al APA,

o llevar mucho tiempo en el centro y conocer y valorar los distintos aspectos de una forma equilibrada a juicio de todas las partes, pues no era posible contactar con todos los padres y madres del alumnado. También se ha tratado de incluir los contextos en los que se ha ido obteniendo la información (Goetz y LeCompte, 1988), pues los datos ofrecidos por los informantes no dependen sólo de los sujetos elegidos, sino de las situaciones y condiciones sociales: el lugar, las circunstancias y la presencia o ausencia de otras personas. Los informantes pueden no considerar igualmente apropiado revelar la misma información en contextos y circunstancias distintas, o cuando están solos o en un contexto grupal. Obviamente, por el propio proceso de investigación, también se ha triangulado la información con los distintos participantes y la estancia en el campo ha sido prolongada por lo que esto implica una clara disminución de las respuestas artificiales por parte de los informantes (Wolcott, 1973).

- ▶ La simultaneidad de métodos, la combinación de técnicas y la pormenorización de los procesos de recogida de datos y de decisión metodológica, han sido también una posible vacuna contra posibles contaminaciones o errores en este campo. Este aspecto ha sido realizado también con una doble finalidad: posibilitar una cierta replicabilidad de la investigación así como la evaluabilidad de la misma, pues esto sólo sería posible si se identifican con precisión y se describen exhaustivamente las estrategias de recogida de datos, así como su análisis e interpretación.

Bien, pues una vez aclarados todos estos aspectos que han contribuido a evitar errores frecuentes en las investigaciones naturalistas, paso a recordar los criterios de control de calidad o de suficiencia científica que se han utilizado en esta investigación evaluativa participativa y que ya expuse con suficiente profundidad en la parte teórica. Los criterios para el control de calidad de la investigación serán la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad.

No obstante recordaré lo que dice Santos Guerra (1992, 161) sobre estos criterios: "entendemos la confirmabilidad, la dependencia y la credibilidad, tratándose de trabajos naturalistas, como tres aspectos o dimensiones de un mismo criterio, al que consideramos correcto y adecuado denominar como validez interna, entendiendo ésta como el rigor, precisión y fidelidad de una investigación para conocer, describir y reflejar, interpretar y comunicar la vida de una realidad social concreta y específica", o aquello que ya dijo en el año 1990 hablando de validez interna al referirse a que la evaluación ha de reflejar con precisión lo que sucede en el Centro, lo que describe ha de reflejar fielmente la realidad.

En cuanto a la *credibilidad* (validez interna: los resultados se corresponden con la realidad estudiada) habría que evaluar si

- * La naturaleza de los instrumentos de evaluación y el modo de utilizarlos fue correcta.
- * La interpretación de los datos recogidos ha sido fiable y contrastada.

La investigación realizada tiene una fuerte validez interna puesto que se apoya en el principio básico de la verificación intersubjetiva entre todos los miembros del colectivo o grupo afectado por el problema.

No obstante, voy a analizar los indicadores que nos permitirían comprobar esta validez de forma exhaustiva, establecidos en la parte teórica basándome en distintos autores como **Guba** (1981), **Taylor y Bodgan** (1986), **Santos Guerra** (1990):

1- *Que el proceso de evaluación sea prolongado: La diacronía de tres años creo que aporta una perspectiva bastante global y contextualizada.*

2- *La separación periódica del campo para evitar el riesgo de convertirse en nativo (sumirse o identificarse tanto con los ambientes y culturas investigadas que 'lo cotidiano se les haga invisible') y de cara a reflexionar, retomar perspectivas y reorientar enfoques creo que ha sido mantenida en cierta manera por el investigador principal que, a pesar de ser profesor del centro, no lo era a tiempo completo, no estaba en el colegio todos los días (el último año sólo va un día a la semana) y además estaba en permanente interacción con otras realidades educativas en las que estaba trabajando (Facultad de Educación, formación del profesorado, investigación educativa, etc.)*

3- *La contrastación con o juicio de expertos externos al proceso evaluador tanto sobre el planteamiento de la evaluación y la recogida de datos, como el sometimiento a crítica de los informes parciales y finales ha sido permanente y continuada.*

4- *Triangulación de métodos: el contraste cruzado de los datos obtenidos por diferentes métodos (cualitativo y cuantitativo), ha permitido amortiguar las limitaciones que tenía cada método.*

5- *Triangulación de investigadores y valoraciones: siendo un equipo de investigación no sólo se eliminó, al menos en parte, el sesgo de una investigación individual permitiendo la contrastación de observaciones e interpretaciones a través del sesgo de la propia cultura de los observadores, sino que además permitió que las diferentes perspectivas de análisis de los distintos sectores de la comunidad educativa (padres/madres, profesores/as, alumnos/as, etc.) se conjugaran en un ejercicio democrático y participativo real.*

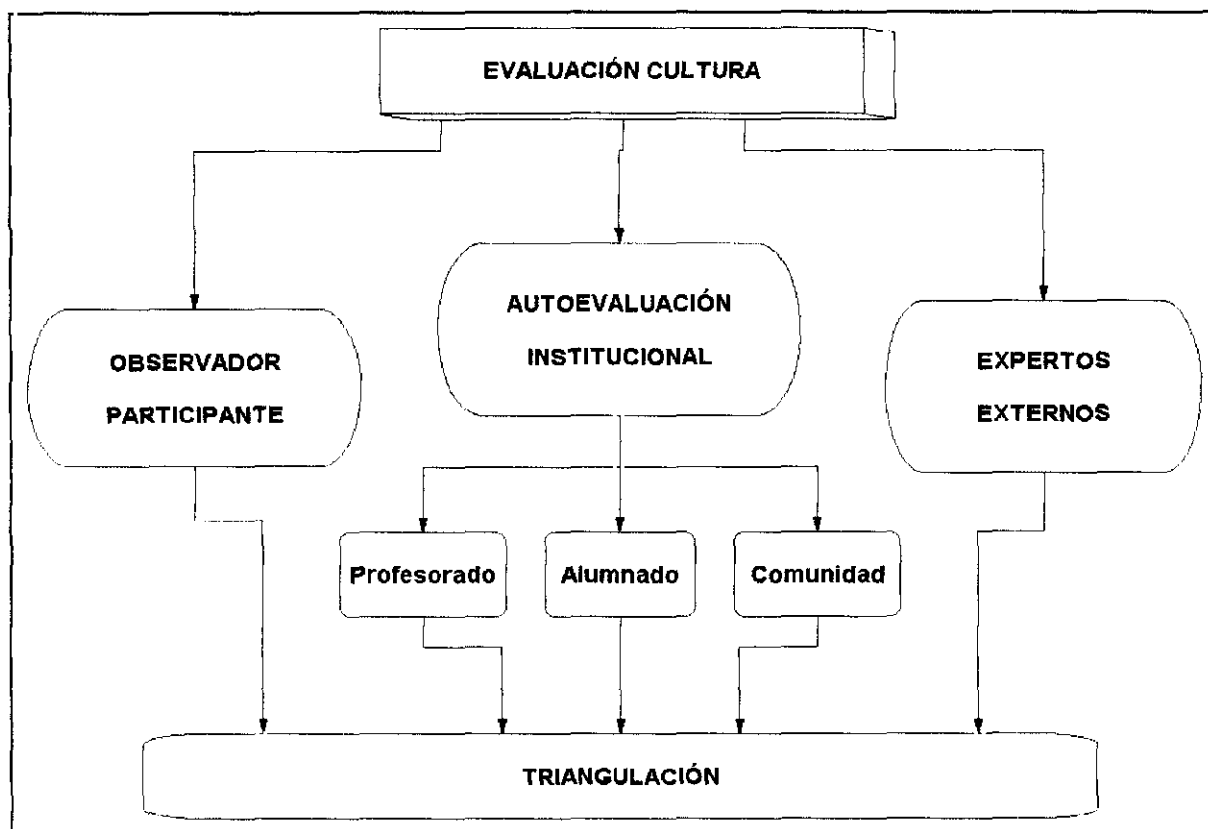


Ilustración 23 Triangulación de investigadores

6- Triangulación de fuentes de información: que los datos sobre la misma información hayan sido recogidos de diversas fuentes de información: documentos escritos, distintos informantes, observación, etc., ha permitido no basarnos sólo en la valoración primordial de una sólo fuente de información, sino diversificarlas.

7- Corroboración o coherencia estructural: la evaluación ha intentado ser coherente y ha tratado de dar una interpretación global en la que encajaran las contradicciones y los casos negativos se reflejaran y explicaran con sentido.

En cuanto a la *confirmabilidad* (objetividad: los datos puedan ser ratificados y ofrecer seguridad de que las interpretaciones se basan en aquellos) habría que evaluar hasta qué punto datos representan las expectativas, preferencias, intereses o ideas propias, en detrimento de la realidad explorada

En esta investigación se ha garantizado la confirmabilidad de los datos y de los resultados mediante

- ▶ la reflexión metodológica;
- ▶ la triangulación de personas y métodos;
- ▶ la autocrítica sistemática sobre las propias concepciones teóricas,
 - ▶ sobre la propia posición respecto al objeto de estudio, la cultura,
 - ▶ sobre el propio concepto respecto a la función y alcance de la ciencia,
 - ▶ e incluso, sobre la propia ideología y pensamiento social;
- ▶ el compartir y contrastar estos autoanálisis con otros colegas y personas expertas e interesadas en el tema de esta tesis.

En cuanto a la *dependencia* (fiabilidad: posibilidad de replicar un estudio etnográfico) habría que evaluar hasta qué punto si otro evaluador repitiese el estudio, en el mismo escenario, con las mismas personas llegaría a idénticos descubrimientos.

Los métodos de revisión de la dependencia han sido: el control del estudio; que otros evaluadores puedan examinar los procesos de recogida de datos, cómo fueron analizados éstos y cómo y en qué se basan las descripciones, interpretaciones y conclusiones, y así poder decidir autónomamente sobre la calidad de dicho estudio. Para ello, se han registrado abundantes anotaciones, pormenorizando el proceso y desarrollo de la evaluación.

En cuanto a la *transferibilidad* (validez externa: Validez del estudio para otros contextos) habría que evaluar hasta qué punto se pueden trasladar los datos, categorías, métodos y conclusiones a otros 'nichos ecológicos' diferentes del que ha servido de hábitat al trabajo, es decir, "en qué medida las representaciones o constructos diseñados durante la investigación son comparables legítimamente si se aplican a diversos grupos" (Goetz y LeCompte, 1988, 214)

En cuanto a la transferibilidad hay que tener en cuenta que este estudio de caso no trata de formular generalizaciones "válidas", con un determinado nivel de probabilidad, para todas las organizaciones o programas de intervención educativa en el campo formal y no formal. Cada organización o cada programa está enmarcado en un contexto determinado concreto e irrepetible. Por eso lo que persigue lo que se ha perseguido aquí es que sea el lector de esta tesis quien sea el que decida o no generalizar los resultados de esta evaluación al contexto de su propia situación.

Los indicadores para comprobar que es correcta la transferibilidad que se está haciendo serían según Santos Guerra (1990):

- * La similitud del contexto al que se va a transferir la experiencia.
- * La abundancia de los datos descriptivos especificados con el fin de poder contrastar la similitud del contexto.
- * Las afinidades legales de la organización educativa, sobre todo en un contexto de Autonomías como el del Estado español.

* El paralelismo de los planteamientos ideológicos que marcan la perspectiva de los procesos y estrategias metodológicas. De poco serviría la transferencia si en su aplicación modificamos el punto de vista y cambiamos los presupuestos de la interpretación.

"La investigación no busca universales abstractos alcanzados por generalización estadística desde una muestra o a una población, sino universales concretos, alcanzados por el estudio de un caso específico en gran detalle y luego comparándolos con otros casos estudiados igualmente en gran detalle" (Erickson, 1986).

Pues bien, hasta aquí he reflejado los métodos que se han utilizado para controlar científicamente esta investigación evaluación participativa de carácter fundamentalmente cualitativo siguiendo las propuestas, sobre todo, de Guba, 1981 y Santos Guerra, 1992 y que explicito en el siguiente esquema general.

| VALIDEZ INTERNA | | | VALIDEZ EXTERNA |
|--|---|---------------------------|---------------------------------------|
| Credibilidad | Dependencia | Confirmabilidad | Transferibilidad |
| Observación persistente y trabajo prolongado | | | |
| Juicio crítico de expertos | Revisión por observadores externos | Revisión por expertos | |
| Discusión de métodos. Contraste de teorías | | Reflexión epistemológica | |
| Separación del campo | | | |
| Triangulación de investigadores | Detallado el proceso para réplica paso a paso | Triangulación de personas | |
| Comprobación de los datos con participantes | | | |
| Triangulación de métodos | Uso de métodos complementarios | Triangulación de métodos | |
| Triangulación de momentos | | | |
| Corroboración coherencia estructural | | | |
| Recoger material referencial | Establecer pistas para revisar los procesos | | |
| | | | Muestreo significativo |
| | | | Descripciones minuciosas del contexto |

Pero quizá el criterio que nos faltaría y que para nuestro equipo es el más importante y significativo es la **UTILIDAD SOCIAL DEL CONOCIMIENTO**. Esta investigación no se ha preocupado tanto por obtener información científica, cuanto que esa información sirviera para solucionar problemas concretos y mejorar la práctica del propio centro. Por eso uno de los criterios fundamentales de científicidad -puesto que reivindico la no exclusión de los fines del pensamiento científico- es el para qué de la investigación, la finalidad de los conocimientos adquiridos. Y si evaluamos la repercusión social de esta investigación evaluativa que se ha llevado a cabo a lo largo de estos tres años en el centro, creo que ha sido útil socialmente el proceso, los datos obtenidos, el conocimiento alcanzado y las transformaciones habidas generando una unificación cultural progresiva y una dinámica de autoevaluación, innovación y cambio que se está notando cada vez más.

XX. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Esta tesis está dividida en dos partes claramente diferenciadas: una primera teórica, donde trato de asentar y definir los conceptos epistemológicos y los procesos metodológicos que iba a utilizar en la segunda parte; esta parte, de tipo práctico, utiliza esos elementos como punto de partida en un proceso de investigación participativa aplicada a un estudio de caso: un centro educativo.

Cada elemento teórico utilizado en una investigación puede ser interpretado desde diferentes enfoques. La realidad no es unívoca, la construimos socialmente. Por lo que se hacía necesario, en la parte teórica, hacer un recorrido a través de las distintas concepciones que a lo largo de la historia han ido conformando cada concepto para conocer cuáles eran los intereses e ideologías que subyacían a cada teoría. Era imprescindible para poder situar contextualizadamente mi propia elección epistemológica y metodológica. De esta forma estaba construyendo los elementos teóricos explicitando progresivamente los propios supuestos implícitos en mi propia construcción teórica. Entiendo que ésta es la única posible "objetividad" (Walford, 1995) real en la investigación en ciencias sociales: hacer explícitos los intereses que rigen la investigación.

Así, respecto al objeto de investigación de esta tesis, la cultura organizacional, como se ha visto, puede ser abordada desde distintas perspectivas teóricas. Pero, según quién defina dicho concepto y desde que orientación ideológica, finalidad o intereses se haga esta definición, el término "cultura de la organización" adquiere un tinte totalmente diferente. Así, desde una perspectiva funcionalista-eficientista la cultura de la organización es una variable ambiental (cultura de la sociedad) que influye en los procesos organizativos y en las actitudes de los miembros de la organización. Sin embargo, desde una perspectiva sistémica la cultura es una variable interna de la organización producida por la misma dinámica funcional organizativa cuya manipulación servirá a los directivos para aumentar la eficacia de la organización. Una tercera perspectiva, la interpretativo-simbólica, entiende la cultura como una metáfora explicativa de la organización, la esencia de la organización; la cultura no es algo que tenga la organización, sino que la organización es una cultura. Pero para la corriente sociocrítica la cultura de una organización no puede ser entendida a menos que la naturaleza y organización de las relaciones y luchas entre la cultura dominante y las subculturas subordinadas sean tenidas en cuenta; para esta perspectiva el cambio cultural provendrá de la dinámica originada por el conflicto de intereses consustancial entre tales subculturas.

La opción planteada en esta tesis sobre la cultura organizacional ha sido desde la perspectiva sociocrítica, pero sin olvidar las aportaciones que nos hacen las anteriores concepciones: la influencia de la cultura social con la que entran en el centro el profesorado, el

alumnado, los padres y madres y, en general, toda la comunidad educativa, muy marcada por los poderosos medios de comunicación social; la cultura construida y potenciada por la dinámica organizativa del centro a lo largo de más de medio siglo de existencia; el entendimiento del centro como una cultura compartida y en proceso de evolución continuada; y finalmente, desde la perspectiva crítica, las luchas y conflictos entre las distintas subculturas que en el centro se dan entre el profesorado, entre el alumnado, entre profesorado y alumnado, entre dirección y profesorado, etc., los distintos intereses e ideologías en pugna por el poder y el reparto de los recursos organizativos.

En cuanto a la población objeto de esta investigación, ha sido un centro, una organización educativa. De la misma forma se construyó contextualizadamente el concepto de organización educativa, pasando por las distintas perspectivas que a lo largo de la historia se han posicionado frente a este concepto, para poder enmarcarnos ideológicamente al definir el concepto de organización que se ha utilizado en esta tesis, aplicándolo finalmente a la organizaciones de educación social. Así, se puede entender una organización desde una perspectiva eficientista, para la cual la organización existe objetivamente y tiene un mero carácter instrumental. Sin embargo, la perspectiva sistémica entiende la organización como un sistema compuesto de subsistemas en continua interacción. Por su parte el enfoque interpretativo-simbólico entiende la organización como un fenómeno cultural, una construcción social, constituida simbólicamente y mantenida por la interacción social de sus miembros. Finalmente la corriente sociocrítica entiende la organización como una construcción social que refleja los intereses y las ideologías dominantes y en donde se da un permanente conflicto entre los distintos grupos de interés por acceder al poder y repartirse los recursos escasos de la misma.

Igualmente, la opción utilizada en esta tesis, en coherencia con la línea ideológica elegida respecto al objeto de la investigación, no podía ser otra sino la sociocrítica, pero como ninguna teoría ni paradigma científico puede tener patente de exclusividad ni afán de explicación total y completa de la realidad, he recogido también las aportaciones válidas de las otras perspectivas.

Lo mismo se puede decir respecto al método de investigación. Al igual que la definición del concepto de cultura y del concepto de organización, el enfoque y la forma de plantear la evaluación dependerá de nuestra propia concepción del mundo, de la realidad que se pretende explorar y de cómo creemos que se puede "manipular" para estudiarla. Los marcos teóricos, los sistemas conceptuales y las orientaciones filosóficas van indisolublemente unidos a todas las fases de una investigación con independencia de si el hecho de que se utilicen sea consciente y explícito o inconsciente e implícito. Cualquier proceso de indagación, científico o no, tiene lugar en el contexto de las experiencias personales de quien lo realiza, de unas normas socioculturales generales y de ciertas tradiciones filosóficas. Y todo esto conlleva supuestos muy arriagados sobre la naturaleza de la realidad, del conocimiento y de los valores. No existe ninguna metodología que no parta de una teoría del conocimiento y no formule antes, durante y después de la acción, una manera de conocer la realidad.

Si se entiende la evaluación desde una perspectiva positivista, haremos hincapié en aquellos aspectos más objetivos, técnicos, medibles y visibles que ayuden a producir un

conocimiento aplicable, en forma de procedimientos y técnicas, a la mejor eficacia y producción de buenos resultados en el centro. La reflexión sobre la práctica se centrará, desde una línea cuantitativa, sobre los aspectos estructurales de la organización (diseño estructural, grado de des/centralización más adecuado, niveles jerárquicos de funciones, mecanismos estructurales de conexión y articulación...), que serán los que se consideren claves para el buen funcionamiento del centro, olvidándose de aspectos menos factuales como los valores o los intereses sociales de las personas que funcionan en ese contexto social y humano de la organización. Si, sin embargo, nos situamos desde una perspectiva interpretativa, nos centraremos, desde un enfoque etnográfico, en observar los significados, símbolos e interpretaciones compartidas por los miembros del centro, para poder conocerlo en profundidad. De esta forma los acontecimientos que ocurren en el centro ya no se les atribuirá significado sólo por lo que ha ocurrido, sino en función de las interpretaciones que los miembros hacen acerca de lo ocurrido; implica moverse en un terreno mucho más ambiguo, inconsciente e impredecible: el mundo de la cultura organizacional. Por último, si nos situáramos desde una perspectiva crítica, nos adentraríamos, mediante un tipo de investigación-acción participativa, en una lectura sociopolítica, ideológica y cultural del centro destacando aspectos olvidados en las otras concepciones: los intereses sociales e individuales de la organización, la distribución de formas de poder y dominación; el lenguaje cargado de ideología y distorsionador de la comunicación; los mecanismos ideológicos a través de los cuales nos habituamos a aceptar roles, reglas y costumbres; los conflictos en la lucha por el reparto de recursos escasos; el contexto sociopolítico e histórico que influye en la organización, el racismo, el sexismo, las desigualdades, etc. La reflexión sobre la práctica aquí ya no serviría para producir un conocimiento técnico, práctico, sino emancipatorio: permitir que los sujetos y los grupos tomen conciencia de sus propias condiciones de existencia, de las contradicciones implícitas en la vida organizativas y, en última instancia, puedan liberarse de tales condiciones con vistas a transformar la organización y la sociedad.

Conocer el centro, sea desde la perspectiva que sea, supone analizarlo, valorarlo, en definitiva, evaluarlo. Y esto ya supone una toma de posición. Es ingenuo creer que la evaluación de un centro puede ser hecha de forma objetiva y neutral. “Toda evaluación esconde intereses y tiene implicaciones políticas” (Botía, 1994).

La opción que he utilizado en esta tesis es, obviamente, sociocrítica. Y esto, a su vez, conllevaba un proceso metodológico de investigación totalmente distinto al de las otras concepciones. Suponía que no me servía de nada la estructura teórica decidida por mí, si no era negociada y consensuada con los participantes de la propia investigación. Esto era lo que había elegido cuando decidí proponer un nuevo modelo de investigación evaluativa: la investigación evaluativa participativa.

La investigación evaluativa se entiende siempre que se da un proceso de reflexión crítica y sistemática sobre los hechos y actuaciones sociales con una finalidad de aportar datos, hechos y elementos de juicio que posibiliten la toma de decisiones racionalmente fundamentadas, que se siente comprometida con la sociedad en general y con el desarrollo y profundización de la democracia política y que concibe a los miembros de la organización como investigadores. Y esto viene a caracterizar la investigación evaluativa distinguiéndola de otras formas de investigar en

las que el investigador se mantenía alejado de los fenómenos, escudado en una actitud de no ingerencia y de no intervención que asegurasen la supuesta posibilidad de una objetividad pura. Supera así la dicotomía sujeto-objeto en el proceso de investigación, haciendo recaer el peso de la objetividad en la experiencia compartida, por lo cual, el objeto es fruto de la intersubjetividad social. Desde esta perspectiva cualitativa, cuando se investiga se evalúa, puesto que el conocimiento no es sólo para incrementar el patrimonio de la ciencia, sino que su finalidad fundamental es mejorar la acción desarrollada hasta ahora, generando un proceso de retroalimentación y entendimiento de lo que se ha hecho para hacerlo mejor en un futuro. Pues bien, dentro de este enfoque de carácter eminentemente cualitativo, la evaluación que propuse tiene un sesgo particular: es una "investigación evaluativa de carácter participativo".

Esto supone adentrarse así en los presupuestos y postulados de la investigación-acción participativa. Frente a la investigación orientada hacia la búsqueda de conocimiento, la investigación propuesta busca información para tomar decisiones en orden a la intervención social -investigación evaluativa-, es decir un proceso de comprensión y explicación realizado por los propios miembros que intervienen en el programa sobre su práctica con el fin de mejorarla. Y esta perspectiva, por consiguiente, no se fija tanto en cómo se accede al conocimiento, sino para qué se busca dicho conocimiento, subordinando así las cuestiones de carácter metodológico a los objetivos y fines que se pretenden alcanzar. En este sentido, para la teoría crítica no existe distinción entre teoría y práctica ya que es la finalidad de la investigación la que, en última instancia, aporta la credibilidad teórica a un proceso de investigación. Y la investigación acción es la estrategia metodológica apropiada para llevar a cabo este enfoque.

Este tipo de investigación evaluativa participativa supone:

Un carácter democrático: los problemas son definidos por todos los afectados (no sólo por los profesionales o los investigadores), se recogen los datos, se interpretan y valoran los resultados por parte de todos, etc. En definitiva, participan y se implican todos, asumiendo el control del proceso y de la toma de decisiones. Es un proceso de aprendizaje de tolerancia, participación y toma de decisiones democráticas para los propios implicados. De esta forma se asume una visión democrática del conocimiento y de los procesos educativos implicados en su desarrollo, que incluso conlleva una opción por los más oprimidos.

Un carácter educativo de la experiencia investigadora: es un proceso colectivo que conlleva una experiencia educativa. No sólo porque participar implica ejercitar los valores cívicos del ejercicio democrático, sino porque supone igualmente adquirir conocimiento más objetivo de la organización, de su cultura, aprender a analizar conjuntamente con más precisión sus problemas, descubrir los recursos de que disponemos, formular las acciones pertinentes para mejorar. Investigación y educación se consideran como momentos de un mismo proceso, es decir, la investigación participativa se transforma en quehacer de aprendizaje colectivo. Pretende así favorecer procesos de análisis y de diálogo compartido a partir de la propia experiencia que tengan potencial educativo, de reflexión, cambio y mejora para todos los implicados.

Le confiere un carácter de investigación-acción al proceso de investigación evaluativa: entre la investigación evaluativa y la acción educativa se va dando así una interacción permanente. La reflexión evaluativa sobre la práctica educativa cotidiana se convierte en fuente permanente de información sobre el acierto o error de las mejoras introducidas. Convertimos así el proceso evaluativo en una dinámica inscrita en el mismo corazón del proceso educativo, y el proceso educativo en un proceso continuo y permanente de investigación-acción real y efectivo.

Un carácter participativo y de implicación de la comunidad: entre los participantes en la investigación se crea una situación de interacción activa, de diálogo y negociación. Y no sólo por la participación de los distintos sectores, sino que también hay que tener en cuenta que a todas las personas implicadas se las ve como a iguales, puesto que no se busca la "verdad", sino conocer la perspectiva de los otros. Es un tipo de investigación evaluativa que busca ponerse al servicio de los grupos sociales más desfavorecidos, en este caso concreto del alumnado en situación de conflicto social.

Obviamente, la participación en el proceso de investigación evaluativa requiere preparación y seguimiento. Implica establecer una dinámica evaluativa en clara correspondencia con un proceso formativo del grupo, estimulando progresivamente la capacidad evaluadora de los participantes a fin de que ellos lleguen a apropiarse no sólo de la realización sino de la dirección del proceso. Para que progresivamente la figura del equipo de asesores-evaluadores externos vaya desapareciendo, se termine determinando su "no necesidad", y la propia comunidad educativa declare su autonomía evaluativa.

La finalidad de este tipo de investigación evaluativa de carácter participativo no sólo busca mejorar la práctica educativa y el funcionamiento de la organización, sino que da un paso más allá. Persigue igualmente la transformación de la realidad social y la promoción de un desarrollo comunitario basado en el protagonismo de todos los sectores implicados. Trata de crear en los participantes autoconciencia de su realidad social y desarrollar en ellos capacidad para tomar decisiones de cara a mejorarla. En definitiva persigue concienciar, activar a los participantes, capacitar a la gente para movilizar sus propios recursos humanos y materiales para la solución de los problemas sociales. Que sean ellos los protagonistas de su propio cambio, de su propio avance.

La participación y la implicación de la comunidad educativa en la dinámica organizacional se ha enfocado desde muchas perspectivas y la literatura sobre el tema es muy abundante en todas ellas. Pero, "lo que sucede con la participación es que no es sólo una técnica o una estructura concreta organizativa, sino que es una cultura" (Pascual, 1996, 41). La LODE propuso la posibilidad y funcionamiento de una nueva cultura en la vida de los centros educativos, propuso unas nuevas estructuras participativas que presuponían una cultura para la que tal vez no estuvieran preparados dichos centros. La disonancia estructura-cultura participativa es fuente de innumerables dificultades que se experimentan en la vida escolar: desilusión, falta de seriedad, inhibición, ineficacia. No se puede pensar que por el hecho de introducir una estructura de participación se consigue sin más el cambio.

Una tarea importante si se quiere formar auténticamente una comunidad educativa es crear una cultura propia, que debe buscarse y fomentarse como tal, por todos los miembros de la comunidad. “En realidad, la importancia concedida en los últimos años a la cultura organizativa de los centros escolares ha hecho resaltar la concepción de la escuela como comunidad frente a la escuela como organización formal” (Coronel et al., 1994, 107)

Pues bien, la aplicación práctica de esta tesis no ha sido sino el intento de potenciar una cultura de participación e implicación a través de un proceso concreto de investigación-acción en el que en el mismo proceso de evaluación diagnóstica y conocimiento de la cultura organizativa del centro se ha potenciado una cultura de consenso, una cultura de acercamiento entre las distintas subculturas (proceso en el cual el centro sigue inmerso, pues todo proceso de cambio cultural es continuo y permanente). “Un centro con cultura participativa es aquel donde las normas y los valores democráticos son ampliamente compartidos, se expresan en sus documentos y guían la conducta, se refuerzan regularmente mediante recompensas y desde la dirección. En este caso se cumplirían algunos requisitos como mejorar la implicación de los padres; no descuidar la imagen del centro; una buena comunicación y coordinación entre las unidades de la organización; un liderazgo que apoya los procesos participativos, democrático y pedagógico; ayudar y apoyar los grupos de trabajo en el centro; agotar las posibilidades de consenso en los procesos decisionales” (San Fabián, 1992). Esta ha sido la pretensión en la que se ha embarcado la comunidad educativa de este centro.

De esta forma se trataba de evitar, desde un enfoque funcionalista, un planteamiento de ingeniería cultural o “management simbólico”, orientando el cambio cultural desde una perspectiva democrática, participativa, colaborativa e implicativa en cuyo proceso tomaran parte activamente todos los sectores implicados (hay que reconocer el fracaso relativo en la implicación de una gran mayoría del sector de padres, aunque aquellos/as que tienen hijos/as con necesidades educativas especiales se ha implicado muy activamente). El cambio compartido ha de ser “un cambio promovido desde dentro a partir de las propias inquietudes y necesidades, sin que ello elimine la posibilidad de contar con ayudas externas. Es también un cambio que debe partir del análisis de la cultura existente, del estudio de las razones que llevan a su instalación y a su cambio y de la selección de las estrategias más adecuadas a un determinado contexto” (Gairín, 1995, 126).

El proceso ha sido lento, comenzando desde una perspectiva práctica y de utilización inmediata en torno a las prácticas docentes de nuestra labor cotidiana, de cara a motivar al profesorado al percibir de una forma casi inmediata y rápida la utilidad de investigar y reflexionar sobre su propia práctica. “La democratización ha de apuntar al modo en que estructural y culturalmente se regulan las prácticas del trabajo docente” (Martínez Bonafé, 1995, 27), por ello el primer paso fue conocer y profundizar en nuestras prácticas docentes, para avanzar hacia las prácticas organizativas y de ahí al trasfondo cultural de las mismas.

El proceso ha sido tan efectivo que se ha generado una dinámica permanente de innovación y cambio, así como de investigación-reflexión continuada, que ya no necesita expertos o asesores externos que potencien esa dinámica. Empiezan a surgir procesos de investigación diversos, al margen del propio investigador. Así, el análisis y evaluación de las formas y prácticas

de evaluación que se llevan a cabo en el centro, para establecer criterios comunes y acordes con el Proyecto Educativo de Centro consensuado entre todos, es un proceso de investigación-reflexión que no ha surgido del investigador de esta tesis, aunque participa y colabora en él. Por lo que puede verse que esta dinámica se ha inscrito en la médula del funcionamiento organizativo del centro, generando una cultura de compromiso y coordinación en la práctica educativa real, autónoma y con continuidad desde las propias necesidades y definiciones de la realidad del centro.

Los resultados de esta investigación se han centrado no sólo en describir el contenido de la cultura de la organización, sino también su origen, su evolución y su estado actual, así como la orientación futura que está tomando en base a ese proceso de unificación cultural desencadenado. Se ha hecho referencia igualmente a otros aspectos como su penetración (extensión), grado de homogeneidad, estabilidad y orientación de cada subcultura.

Hay que entender que los resultados obtenidos en esta investigación no tratan de ser universalizables, sino útiles para mejorar la práctica educativa de la propia organización, y, en todo caso, que puedan ser transferidos, contextualizándolos, aquellos aspectos significativos que pueden ser aplicables y útiles a otras organizaciones educativas en similares situaciones. Por eso esta exploración ha tratado de comprender en profundidad los significados de la red de relaciones que tejen las actitudes y conductas de los protagonistas de la acción escolar desde una perspectiva etnográfica: la acción puede ser entendida sólo en el sentido de cómo la gente concernida concibe su situación; las entrevistas en profundidad serían las llaves del significado con vista a explorar las acciones individuales y a clarificar las intenciones, percepciones e interpretaciones de las situaciones estudiadas; las acciones pueden ser estudiadas también examinando documentos y algunas veces con la observación participante (Brunsson, 1986).

Pues bien, en definitiva lo que estoy afirmando en esta conclusión final es que se ha generado un proceso de innovación con una carga futura de calidad progresiva, pues se basa en la participación real y progresiva de la comunidad educativa en la propia dinámica del centro. Innovación, no como resultado de una ingeniería social programada, manifiesta y explícita, al estilo del modelo I+D (Investigación y Desarrollo) potenciado en la década de los 70, basado en una racionalidad técnica: transmisión unidireccional, expertos que deciden desde arriba, etc. Sino un proceso de innovación como indagación colectiva mediante el diálogo, la reflexión y el análisis crítico. Como dice Imbernon (1995, 69) “la innovación educativa sólo será posible si los profesores y las profesoras son capaces de adoptar compromisos, actitudes y propuestas investigadoras en sus clases y centros, pues todo proyecto innovador en educación ha de ser paralelo al desarrollo del profesorado y al de la investigación desde la práctica. Así pues, la innovación educativa aparece como proceso de investigación impulsado desde la base (...). Por tanto, se introduce el concepto de que **la innovación para el cambio educativo supondrá entender éste como un proceso de investigación colectiva en el que todos los elementos educativos se implican**”. Implicación que ha de ir asumiendo progresivamente al resto de la comunidad educativa, pues no podemos quedarnos en propuestas de innovación técnicas, a cargo exclusivamente de los “profesionales de la educación”. La labor educativa está abocada al fracaso si no consigue implicar a todos los sectores afectados en una dinámica convergente, en la construcción de una cultura compartida.

Y creo que en este proyecto se está consiguiendo. El profesorado se ha implicado, prescindiendo del “andamiaje” de un investigador externo que apoye y dinamice el proceso, generando una estructura estable y autónoma de investigación-acción sobre la propia realidad del centro. El equipo directivo, no sólo participa, sino que anima y apoya el proceso de una forma clara y directa. El alumnado está participando progresivamente también, a través de los claustros de evaluación, a través de la evaluación al propio profesorado y a la dinámica del centro, incluso, los mayores llegaron a participar en el diseño de la investigación, la recogida de información y su posterior análisis como se ha expuesto a lo largo de la tesis. Y finalmente, las familias han participado, aunque minoritariamente, pero con aportaciones claras y contundentes.

Porque esto era lo que en definitiva se perseguía en esta investigación, en esta tesis, servir a la mejora de la calidad educativa en el centro: que los integrantes de la comunidad educativa pudieran conocer su cultura e implicarles en este análisis en profundidad, para que desde ese conocer pudieran transformar su propia realidad de una forma consciente y planificada hacia unas metas explicitadas y consensuadas por todos.

Se han cumplido los objetivos más importantes de esta tesis: generar un proceso de cambio e innovación y, a la vez, implicar en él a toda la comunidad educativa, mediante el cual se potenciara una cultura de participación y compromiso. Y no un cambio que se quedara en la epidermis de la pedagogía del aula, sino alcanzando las estructuras de la organización, las relaciones sociales, las rutinas incuestionables instaladas en la escuela (**Imbernón, 1994; Yus Ramos, 1995**). Pero también, que este proceso no se quedara aquí, sino que se orientara a su consolidación e institucionalización como un proceso permanente de innovación de forma autónoma e independiente.

La innovación, entendida como investigación en la práctica, necesita de nuevas y viejas reivindicaciones y de una nueva cultura profesional que se ha de forjar en los valores de la colaboración y del progreso social, entendido éste como transformación. (...) La posibilidad de innovación en el campo del currículo en los centros no puede plantearse seriamente sin un nuevo concepto de profesionalización del profesorado en esa cultura (...). La innovación ha de ser intrínseca al proceso educativo y profesional, hay que establecer mecanismos laborales y estructurales para facilitarla conjuntamente con el cambio cultural de la profesión. (**Imbernón, 1995, 71**).

Como se ha podido comprobar el cambio no puede ser total, radical ni inmediato. “No es realista proponer un cambio total de estilo, actividades y modos de hacer en el aula, porque no resulta posible: una persona dedicada a la docencia ha ido elaborando un sistema de trabajo que comprende y domina, en el que se encuentra segura. Pretender que esta persona se cuestione, se exponga a la crítica y cambie de forma rotunda lo que hace, no es viable; a lo sumo, resulta ingenuo pretenderlo” (**Caballer, 1995, 62**). La cultura es fuente de seguridad, de conocimiento en que así las cosas han funcionado hasta ahora, y todo cambio supone un cálculo de riesgo, al que no todo el mundo está dispuesto a asumir de forma radical. Por esto sólo es posible un cambio progresivo, partiendo de experiencias concretas, cotidianas y que supongan un éxito a corto plazo y palpable. Un cambio en el que se embarque un colectivo, compartido y asumido por

todos los implicados, que provoque una alternativa de seguridad compartida, pues el miedo a equivocarse sólo, es un factor de riesgo que aumenta la prevención frente al cambio.

Volveríamos así al comienzo de esta tesis, en el que lanzábamos la hipótesis de que utilizar la cultura, desde un enfoque de “ingeniería cultural”, para manejar de una forma más sofisticada el funcionamiento y la organización de un centro es una perspectiva equivocada y antidemocrática. Si la educación conlleva transmitir y vivir una serie de valores, no podemos deshacernos de ellos a mitad de camino. Como ya comenté, desde la perspectiva de la nueva sociología de la educación se considera que esta concepción de la cultura organizativa defendida por los vulgarmente llamados “ingenieros culturales”, sirve a determinados intereses materiales e ideológicos.

Esta perspectiva “ingenieril”, debido al legado teórico estructural-funcional, aunque pretenda ser neutral y objetiva, tiende a ignorar o encubrir unos intereses esencialmente ideológicos al ocultar conflictos inherentes y rasgos estructurales importantes de la organización, particularmente la estructura de poder y conflicto, la desigualdad estructurada y la significación de la estructura de ‘culturas de clase’. Lo que he venido cuestionando es si, en el fondo, lo que se pretende con la ingeniería cultural no sea sino conseguir un ‘control ideológico’ en las organizaciones educativas, en lugar del anterior control burocrático, un instrumento sutil para hacer más eficiente y aceptables las prescripciones oficiales determinadas desde los niveles de poder central. Un control basado en “manipular” la cultura organizativa. De hecho para los autores que defienden una perspectiva crítica en la forma de abordar el fenómeno de la cultura organizativa, todo el discurso actual sobre la eficacia escolar y la cultura escolar ‘excelente’ (Beck, 1990; Odden, 1991; Mortimore, 1991; Scheerens, 1992; Chapman, 1992; OCDE, 1994; Muñoz-Repiso, 1996) -originado al trasladar un discurso surgido en el ámbito industrial a la escuela- remite a una manipulación cultural en aras de buscar dicha excelencia. Y una cosa es la preocupación antropológica por entender, y otra bien distinta la preocupación gerencial por manipular.

Desde esta perspectiva habría preguntarse: quién o quiénes son los que definen la excelencia organizacional que se persigue con la tan traída y llevada eficacia organizativa. Parece que hasta ahora se decanta el asunto por los directivos. En este sentido entonces, nos podríamos preguntar igualmente: ¿excelencia para quién?, ¿según la entienden los profesores/as, los alumnos/as o la dirección?, ¿eficacia a costa de quién?, ¿a costa de qué? De quien depende realmente el éxito o el fracaso de un proceso de cambio es del conjunto del profesorado y del resto de la comunidad educativa. Núcleos directivos técnicamente eficaces o expertos en Proyectos de Centro no garantizan un proceso de cambio colectivo. La insistencia de las Administraciones en dar formación técnica a unos equipos directivos, en vez de dirigirla al conjunto del profesorado, es un desenfoque de las necesidades del sistema, además de poner de manifiesto la creencia en que el cambio proviene básicamente de la aplicación de técnicas de gestión.

La defensa contra esta manipulación soterrada e interesada de la “cultura organizacional” y la propuesta de una “cultura compartida” desde su definición participativa y negociada, ha sido

la intención de esta tesis y la utilidad en definitiva para los propios integrantes de la organización que ha “sufrido y vivido” este proceso de investigación-acción permanente y nunca acabado. La meta está en el propio camino, puesto que en el quehacer diario es donde se fragua esa cultura compartida. La explicitación de la misma; su análisis en profundidad; el debate, negociación y consenso que conlleva sobre las preconcepciones que tienen las distintas coaliciones y subculturas respecto al ser humano, al mundo, a la realidad, la educación, etc.,..., ahí es donde se va consolidando pogramáticamente una cultura compartida y asumida por todos. No impuesta desde una dirección eficaz, sino decidida colectivamente.

En definitiva, es afirmar que el **proceso de investigación evaluativa participativa de la cultura de un centro puede convertirse en un instrumento para la mejora del funcionamiento interno del mismo y de su calidad educativa como tal. Un proceso de investigación evaluativa que fomenta los procesos participativos de formación y reflexión, convierte este proceso de autorreflexión y autoevaluación de la actividad del grupo en un instrumento interno para su mejora profesional y de la satisfacción respecto a sus expectativas de la comunidad educativa, potenciando así una cultura de consenso y compromiso que lleva a la autorresponsabilidad del propio profesorado y del resto de la comunidad educativa (a nivel individual y grupal).**

Finalmente, recordarnos a todos que esta tesis no es el final del proceso de investigación-acción en el centro educativo, sino el punto de arranque de otro nuevo comienzo en el proceso permanente de mejora de nuestra práctica profesional y de ayuda a unos seres humanos que están creciendo y que necesitan lo mejor de nosotros/as mismos/as en una labor compartida de acercamiento al mundo y a la felicidad. Generar un contexto de colaboración para el apoyo profesional mutuo; la pertenencia a un grupos de compañeros/as que permita superar el aislamiento y la soledad profesional entre el profesorado; la existencia de metas comunes elaboradas y definidas en colaboración; un entorno orientado a la resolución de problemas en vez de al ocultamiento de los mismos; una estructura de incentivación basada en la implicación y la progresión profesional en vez de en recompensas externas (Escudero, 1990); todo esto, no puede sino repercutir positivamente en los sectores más desfavorecidos de la comunidad educativa.

La última reflexión que quiero reflejar aquí es la insistencia, una vez más, en que esta tesis es una investigación en el campo de la metodología (propone una metodología de investigación alternativa: Investigación Evaluativa Participativa), de la didáctica (desarrolla propuestas concretas de intervención didáctica en el aula y en el centro), de la organización (se adentra en el fenómeno de la cultura organizativa de una institución), pero fundamentalmente de la educación social. Entiendo que centrarme en un estudio de caso de un centro educativo parecería inicialmente que nada tiene que ver con la educación social. Pero lo he hecho desde la perspectiva que proponía en la parte teórica respecto a la intervención socioeducativa con chicos/as en situación de riesgo (Funes, 1996): desde un enfoque preventivo. Y un campo privilegiado de prevención es el que se sitúa en el “escalón inicial del trayecto del fracaso escolar-social-personal” en los centros de educación, sobre todo aquellos que acogen a alumnos con necesidades educativas especiales, sabiendo que cuando hablamos de necesidades educativas especiales “es necesario engloben a los chicos y chicas con problemática psico-social seria” (Muro, 1996, 47).

Y este es el caso del centro elegido. Como dice **Funes** (1995, 32) “tan sólo abordando adecuada y flexiblemente la normalidad podemos atender la dificultad. Y también, que no desde el planteamiento de cómo atender al alumno diferente o atípico, sino desde el grupo-clase como diversidad compleja de la que partir, como podemos pensar una actuación educativa coherente”. Y para ello es necesario tener en cuenta la cultura de centro, en qué medida potencia o rehuye prevenir, integrar, atender a aquellos con una situación de riesgo más extrema: “el sentido de una actividad o estrategia compensadora o especial depende no tanto de sus componentes técnicos y organizativos como del valor y significado que tienen en el contexto de centro: si el proyecto y la cultura de centro emiten un mensaje integrador y promocionador o si emiten un mensaje jerarquizador y clasificador” (**Muñoz**, 1995, 68).

BIBLIOGRAFÍA

XXI.- Bibliografía

La bibliografía ha sido dividida en 5 secciones correspondientes a los distintos temas tratados en la parte teórica de la tesis:

- ▶ Cultura
- ▶ Organización
- ▶ Educación Social
- ▶ Evaluación
- ▶ Parte práctica

La finalidad de esta división es facilitar la bibliografía utilizada y de referencia de cada temática concreta de una forma cómoda y rápida al haber sido clasificada en función de el campo conceptual correspondiente.

Pero antes de pasar directamente a la bibliografía, quiero exponer aquellas FUENTES DOCUMENTALES más relevantes que he consultado a lo largo de esta tesis.

ENTRE LOS CENTROS DE DOCUMENTACIÓN CONSULTADOS DESTACAN:

- ↳ **C.I.D.E.:** Centro de Información y Documentación en Educación.
- ↳ **C.I.N.D.O.C.:** Centro de Información y Documentación Científica, perteneciente al Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- ↳ **C.E.M.:** Centro de Estudios del Menor. Ministerio de Asuntos Sociales.
- ↳ Centro de Proceso de Datos de la **Universidad Complutense de Madrid.**
- ↳ **Servicio Informático de Somosaguas:** red Internet y aplicación EAN de correo electrónico.
- ↳ Servicio de Consulta Automático de Organización de la **Universidad Autónoma de Barcelona.**
- ↳ Servicio de Información Bibliográfica de la **Biblioteca Nacional.**

➤ Biblioteca del **Instituto Superior de Filosofía de Valladolid** perteneciente a la Universidad Pontificia de Salamanca.

➤ **Hemeroteca Nacional**: Servicio de Consulta de Revistas y publicaciones periódicas.

➤ Servicio de consulta informatizado de redes de la **Biblioteca de Humanidades** de la Universidad Complutense.

➤ Servicio de consulta de CD-ROM de la **Biblioteca de la Facultad de Educación** de la Universidad Complutense de Madrid.

ENTRE LAS FUENTES SECUNDARIAS REVISADAS DESTACAN:

➤ **ÍNDICE BIBLIOGRÁFICO CIENCIAS DE LA EDUCACION**. Anaya: Publicación trimestral del Grupo Anaya que analiza la literatura de las revistas españolas y extranjeras más importantes pertenecientes al campo educativo. Se cerró en 1990.

Idioma: Español.

➤ **BULLETIN SIGNALÉTIQUE. ÍNDICE BIBLIOGRÁFICO FRANCIS. 250**. INIST (Institut de L'Information Scientifique et Technique). Centre National de la Recherche Scientifique. París. Francia: Recensiona 250 revistas especializadas y los artículos relevantes que aparecen en otras revistas de Ciencias Sociales y Humanas de Francia. También hay de otros países, en su mayoría de habla francesa, inglesa, alemana, española, italiana y portuguesa fundamentalmente.

Idiomas: Francés e Inglés.

➤ **ÍNDICE BIBLIOGRÁFICO PASCAL. 65**. INIST (Institut de L'Information Scientifique et Technique). Centre National de la Recherche Scientifique. París. Francia: Recoge bibliografía internacional y literatura científica y técnica internacional y alguna "documentación gris" como: discursos, reportajes, etc.

Idiomas: Francés e Inglés.

➤ **REVISTA BIBLIOGRÁFICA DEL PIINFA** (Programa Interamericano de información sobre la niñez y la familia). Instituto Interamericano del Niño. Montevideo. Uruguay: Instrumento de difusión periódica del PiINFA. Se imprime en 5 países desde 1987.

Idioma: Español.
Series sobre Educación y Asuntos Sociales.

⇒ BOLETÍN BIBLIOGRÁFICO Y DOCUMENTAL INFANCIA EN AMÉRICA LATINA. PIDEE-CEDIAL. Santiago. Chile: Recoge la información bibliográfica, documental, periodística y de denuncia producida por organismos dedicados a la Protección de la Infancia en Chile y América Latina.

Idioma: Español.
Empieza a aparecer desde 1991.

⇒ BOLETÍN CEDISS. Ministerio Asuntos Sociales. Madrid. España: Tiene cuatro apartados: Información General / Legislación / Prensa / Documentación. El apartado sobre documentación recoge un índice de sumarios de distintas revistas europeas y americanas sobre el tema social, y abstracts de monografías sobre este mismo tema.

⇒ CATÁLOGO BIBLIOTECA CENTRO DE ESTUDIOS DEL MENOR. Ministerio de Asuntos Sociales. Dirección General de Protección Jurídica del Menor: Recoge un total de 2.324 asientos bibliográficos sobre monografías y algunos documentos especializados en el Área de Infancia, así como revistas, informes, estadísticas, literatura gris y también materiales de carácter audiovisual.

⇒ CD-ROM BASES DE DATOS CSIC. Publicado como ÍNDICE ESPAÑOL DE CIENCIAS SOCIALES (IECS), Vol XII. He trabajado su serie A correspondiente a Psicología y Ciencias de la Educación. Publicado por el Instituto de Información y Documentación en Ciencias Sociales y Humanidades, perteneciente al Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Recoge la producción científica (2.449 referencias) publicada en revistas españolas. El contenido del Índice está estructurado en: Índice de revistas, tablas de clasificación de las dos áreas disciplinares, referencias bibliográficas de los documentos analizados, índice de autores, índice de materias.

Idioma: Español.

⇒ DISSERTATION ABSTRACTS INTERNATIONAL (DAI) es una publicación mensual de la University Microfilms International (U-M-I) que recoge abstracts de tesis doctorales cedidas a la UMI por 550 instituciones de Norteamérica y el resto del mundo.

DAI se publica en tres series: A, sobre humanidades y Ciencias Sociales; B, Ciencias y Tecnología; y C, Mundial. Las series A y B recogen las tesis doctorales aparecidas fundamentalmente en Norteamérica. La Serie C inicialmente se centró desde su aparición en 1976 sobre los abstracts de tesis doctorales europeas, pero a partir del Volumen 50, en la primavera de 1989 irá incluyendo instituciones de todo el mundo.

Las series A y B son publicadas mensualmente. La serie C es publicada trimestralmente.

Idioma: Inglés.

DAI está agrupada por temas

⇒ El COMPREHENSIVE DISSERTATION INDEX (CDI) es una publicación de la UMI, que recoge todas las tesis doctorales aceptadas en Norteamérica desde 1861. Como complemento a este CDI original 1861-1972 (llamado el Main Set), UMI ha publicado anualmente suplementos comenzando con 1973, el CDI Five-Year Cumulation 1973-1977, y el CDI Ten-Year Cumulation 1973-1982. El Ten Year Cumulation ha sustituido los primeros 10 suplementos anuales y también al Five-Year Cumulation.

El CDI 1861-1972 tiene 37 volúmenes, organizados por temas y autores, recogiendo todas las tesis doctorales de Norteamérica y algunas del extranjero. En total, se recogen más de 417.000.

El CDI 1973-1982 tiene 38 volúmenes que recogen unas 351.000 tesis de Estados Unidos y Canadá.

UMI continúa publicando anualmente suplementos indexando las tesis doctorales norteamericanas en el CDI.

La diferencia fundamental con el DAI es que el CDI es acumulativo, como su mismo nombre indica, y que incluye listados de títulos de la publicación American Doctoral Dissertations.

⇒ RESOURCES IN EDUCATION (RIE): Es una publicación mensual de abstracts que recogen las investigaciones recientes en el campo de la educación. Está patrocinada por el Educational Resources Information Center (ERIC).

Se divide en dos partes:

- La "Document Section" donde se recogen los resúmenes. Estos resúmenes proporcionan la descripción de cada documento y el abstract de su contenido, y están numerados secuencialmente por número de adquisición comenzando con el prefijo ED (ERIC Document).

- La "Index Section", donde se hallan los índices que permiten encontrar los resúmenes por tema, autor, institución y tipo de publicación.

Idioma: Inglés.

⇒ CURRENT INDEX TO JOURNALS IN EDUCATION (CIJE): Es una guía mensual de artículos de 780 revistas especializadas en educación o relacionadas con la educación. Está editada por The Oryx Press y pertenece como el RIE al Educational Resources Information Center (ERIC).

Idioma: Inglés.

⇒ EURYDICE: Red de información y documentación en materia educativa constituida por los países de la Comunidad Europea. Su fin específico es proporcionar información fiable sobre la estructura y evolución de los sistemas educativos a los altos cargos responsables de la política educativa de los países miembros. Cada país miembro ha designado una o dos ciudades nacionales para participar en la red, coordinada por la Unión Europea con sede en Bruselas. La

unidad española radica en el servicio de documentación del CIDE. Con los dossiers educativos que los respectivos países elaboran sobre la estructura y características de sus sistemas educativos, se ha creado una gran base de datos.

Idioma: Multilingüe.

⇒ SISTEMA EUROPEO DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN EDUCATIVA (EUDISED). Sistema europeo de documentación e información educativa patrocinado por el Consejo de Europa. Los países miembros elaboran conjuntamente el EUDISED R&D Bulletin y la base de datos de igual nombre. El Tesoro EUDISED, que ha pasado a denominarse Tesoro Europeo de la Educación, es fruto de la colaboración entre el Consejo de Europa, la Comisión de las Comunidades Europeas y los países miembros.

Idioma: Multilingüe.

⇒ BOLETÍN INTERNACIONAL DE BIBLIOGRAFÍA EN EDUCACIÓN (B.I.B.E.) Revista que recoge toda la bibliografía en educación publicada en seis idiomas (español, francés, inglés, alemán, italiano y portugués) y clasificada según el CDU. Se edita con una periodicidad trimestral y está publicada por la UNESCO (dirigida por D.M. Fernández Pérez).

Idioma: Inglés, español, francés, alemán, italiano y portugués.

⇒ BASE DE DATOS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA (PSYCLIT): Base de datos de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense en el Campus de Somosaguas, que recoge todas las referencias bibliográficas en el campo de la Psicología que han sido referenciadas por la propia Facultad.

Idioma: Español.

⇒ RED ESTATAL DE BASE DE DATOS SOBRE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS (REDINET). Red Estatal de Bases de datos automatizada sobre investigaciones e innovaciones educativas producidas en todas las comunidades autónomas españolas. Publica unos boletines realizados conjuntamente por el Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa y las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas. Los 3.500 registros accesibles aportan los datos bibliográficos habituales y un amplio resumen sobre el contenido, la metodología y los objetivos y resultados de la investigación.

Idioma: Español.

⇒ BIBLIOMECA. Es la base de datos generada con los ingresos de la biblioteca. Reúne en un catálogo las monografías, artículos de publicaciones periódicas, folletos, materiales especiales y literatura gris que se procesan en la biblioteca. En total comprende unos 60.000 registros, y se está llevando a cabo un plan de informatización de todos los fondos antiguos que está previsto finalice en 1966, fecha en que está calculado que la base sobrepase los 100.000 registros.

Idioma: Español.

↳ BASE DE DATOS DE EDUCACIÓN (DOCE). Centro de Información/ Documentación Educativa y de Recursos Didácticos que ofrece Información educativa, así como documentación educativa (artículos de prensa y revistas -más de 150-, legislación educativa, etc.) y recursos didácticos. Se puede conectar con ella a través de Ibertex y RTC (BBS).

Idioma: Español.

↳ También se ha consultado a través del C.I.N.D.O.C. y el C.I.D.E. sobre todo lo publicado hasta Mayo de 1996 en las siguientes redes y bases:

- ▶ PRISTY
- ▶ REDUC
- ▶ INDER
- ▶ LEDA
- ▶ TESEO
- ▶ SOCIOLOGICAL ABSTRACTS
- ▶ PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS
- ▶ ESYCINFO
- ▶ CD-LIB (Base que recoge las publicaciones en venta en el mercado español)
- ▶ A-V ONLINE (Materiales audiovisuales del National Information Center for Educational Media: NICEM)
- ▶ EDUCATION INDEX (Artículos aparecidos en revistas en lengua inglesa)
- ▶ EDUCATION LIBRARY (Bibliografía recogida entre las bibliotecas de la OCLC)
- ▶ INTERNATIONAL ENCYCLOPAEDIA OF EDUCATION (Recoge en una base de datos los artículos de dicha obra).

EN CUANTO A LAS FUENTES PRIMARIAS (SÓLO CITO LAS REVISTAS ESPECIALIZADAS) QUE SE HAN CONSULTADO CON MAYOR FRECUENCIA:

Academy of Management Journal: Revista dirigida a equipos directivos y gestores. Inglés.

Academy of Management Review: Revista dirigida a equipos directivos y gestores. Inglés.

Acción educativa: Revista de educación dirigida a la comunidad educativa.

Actualidad docente: Revista de educación dirigida a los profesores y profesionales de la educación.

Administrative Science Quarterly: Revista trimestral sobre administración y organización. Inglés.

Adolescence: Revista internacional trimestral dedicada a temas relacionados con la psicología, la psiquiatría la sociología y la educación. Francesa.

Alborada: Revista dedicada a padres y educadores.

Alimara: Boletín informativo del Servicio de Acción Social y Sanidad. Catalana.

Alta Dirección: Revista de empresa centrada en recursos humanos y gestión de la organización.

- American Anthropologist*: Revista de antropología. Inglés.
- American Educational Research Journal*: Revista de investigación educativa. Inglés.
- American Journal of Education*. Revista de educación. Inglés.
- Anales de Pedagogía*: Boletín sobre temas de educación.
- Animazione sociale*: Revista mensual sobre acción voluntaria, cultura del cambio y política institucional. Italiana.
- Annales de Vaucresson*: Revista sobre temas de educación social. Francesa.
- Anthropology and Educational Quarterly*: Revista trimestral sobre antropología educativa. Inglés.
- Anuario de psicología*: Revista de psicología.
- Apuntes de educación*: Revista de educación dirigida a padres, profesores y profesionales de la educación.
- Aula de innovación educativa*: Revista de educación que trata de proponer nuevas tendencias y líneas de trabajo en torno a la pedagogía.
- Boletín de estudios y documentación de servicios sociales*: Revista del CEDISS. Servicios Sociales a nivel nacional.
- Bordón*: Revista de información e investigación pedagógica.
- British Journal of Educational Studies*
- Bulletin Du Bureau International D'Education*
- Cahiers pedagogiques*: Revista de Educación francesa correspondiente a Cuadernos de Pedagogía española.
- Capital Humano*: Revista sobre organizaciones empresariales de corte humanista.
- Carrer 13*: Revista de una asociación de educadores de calle de las Palmas.
- Child and adolescent social work journal*: Revista de trabajo y atención social. Inglesa.
- Child welfare*: annual report from Japan: Revista de servicios sociales en Japón. Inglés.
- Claves de educación social*: Revista semestral editada por Pello Ayerbe sobre educación social.
- Comunidad y drogas*: Intervención comunitaria en drogodependencias.
- Comunidad educativa*: Dirigida a maestros, educadores, padres, etc.
- Comunidad escolar*: Periódico semanal dirigida a la comunidad educativa editado por el Centro de Publicaciones del MEC..
- Cuadernos de pedagogía*: Revista mensual de Educación editada por Fontalba.
- Curriculum Review*.: Revista sobre contenidos curriculares. Inglés.
- Delincuencia*: Revista interdisciplinar desde las ciencias sociales.
- Daedalus*
- Dialectical Anthropology*: Revista de antropología de corte crítico Inglés..
- Diálogos*: Revista de Educación y formación de personas adultas de carácter trimestral.
- Documentación Social*: Monografías sobre temas sociales.
- Educación y Sociedad*.
- Educación para la libertad*: Boletín de la Liga Española de la Educación y la Cultura popular.
- Educación Social*: Revista de Intervención socioeducativa editada por la Fundación Pere Tarrés.
- Educational Administration Quarterly*: Publicación trimestral sobre organización y administración educativa. Inglés.
- Educational Evaluation and Policy Analysis*: Revista sobre evaluación educativa y análisis de políticas educacionales. Inglés.

- Educational Leadership*: Revista que centra sus trabajos sobre la acción directiva en centros educativos. Inglés.
- Educational Policy*: Revista sobre política educativa. Inglés.
- Escuela Española*: Revista de la Editorial Escuela Española.
- European Education*.
- Evaluation Review* : Revista sobre evaluación. Inglés.
- Forum Español*: Revista del Forum Español
- Fundesco*.
- Group and Organization Studies*: Revista de investigación sobre el entorno organizacional. Inglés
- Harvard Deusto Business Review*: Revista sobre organizaciones empresariales en colaboración entre la Universidad de Harvard y la Universidad de Deusto.
- Healthlines*: Revista mensual dirigida a agentes comunitarios relacionados con la promoción de la Salud. Publicada por la HEA, la más alta autoridad en materia de Educación para la Salud en el Reino Unido. Inglesa.
- Herramientas*: Revista editada por el Fondo de Formación, dirigida al mundo del empleo.
- Higher Education*
- Idea Prevención*: Boletín de la red del sistema de información técnica sobre prevención del uso indebido de drogas.
- Infancia y aprendizaje*: Revista trimestral de estudios e investigación.
- Infancia y sociedad*: Revista del CEM. Mº Asuntos Sociales.
- Informació Psicológica*: Revista de Psicología. Catalán.
- International Journal of Educational Reform*: Revista internacional sobre las reformas educativas. Inglés.
- International Review of Education*.: Revista de Educación. Inglés.
- International Studies of Management & Organization*: Revista de investigación sobre dirección y gestión en el mundo organizacional. Inglés.
- Intervención psicosocial*: revista sobre igualdad y calidad de vida.
- Journal of Applied Behavioral Science*: Revista de Psicología aplicada de corte conductista: Inglés..
- Journal of Applied Psychology*
- Journal of curriculum studies*
- Journal of Education*
- Journal of Education for Teaching*
- Journal of Educational Administration*
- Journal of Educational Research*
- Journal of Management Studies*
- Journal of Social Psychology*: Revista de Psicología Social. Inglés.
- Journal of Teacher Education*: Revista de Formación del profesorado. Inglés.
- La cristalera*: revista de asuntos sociales.
- Management Decision*: Revista sobre gestión y dirección. Inglés.
- Management Review* : Revista sobre gestión y dirección. Inglés.
- Menores*: revista de la Dirección General de Protección Jurídica del Menor.
- Organization Studies*: Investigaciones sobre organización. Inglés.
- Organizational Dynamics*: Revista sobre organización y dirección de organizaciones. Inglés.

- Oxford Review of Education*: Revista de educación editada por la Universidad de Oxford. Inglés.
- Planning and Changing*
- Políbea*: Revista de educación especial
- Prevenir et proteger*: Revista de información sobre la infancia en peligro. Francés.
- Proyecto*: Revista trimestral de la Confederación del Proyecto Hombre.
- Psychological Bulletin*: Boletín de Psicología. Inglés.
- Qualitative Studies in Education*: Investigación cualitativa en educación. Inglés.
- Review of Educational Research*: Investigaciones educativas. Inglés.
- Revista de Ciencias de la Educación*: Revista de Investigación en educación.
- Revista de Educación*
- Revista de Investigación Educativa*
- Revista de psicología social*
- Revista de pedagogía social*
- Revista Española de Investigaciones Sociológicas*
- Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*: Editada por la Universidad de Murcia, con la finalidad de intercambio de investigaciones y experiencias entre universidades.
- Scandinavian Journal of Management*
- School Organization*
- Siglo Cero*.
- Sociology of Education: Revista de sociología de la educación*.
- Strategic Management*
- Surgam*: revista bimestral de orientación psicopedagógica.
- Taleia*: Colección editada por la Fundación Serveis de Cultura Popular donde recoge diferentes experiencias en el campo de la educación social que se realizan en Cataluña.
- The Prevention Pipeline*: Publicación bimensual dedicada a la prevención de drogas. Inglés.
- Txitimutxika*. Boletín informativo para la prevención de la familia: Boletín bilingüe euskera-castellano sobre la responsabilidad de la familia en la educación de los niños/as.

Paso sin más a exponer la bibliografía utilizada y referenciada a lo largo de la tesis, en esos cuatro apartados temáticos que anteriormente mencionaba y que corresponden a la estructura de la parte teórica de la tesis.

A. Bibliografía Cultura Organizativa

- AA.VV. (1991). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: C.I.D.E.
- AA.VV. (1992). *Comunicación y cultura de empresa*. Primer Simposio Nacional sobre Empresa y Sociología. Madrid: Instituto Universitario de Recursos Humanos.
- ABRAVANEL, H. et al. (1992). *Cultura organizacional*. Bogotá: Legis.
- AGAR, M. (1973). *Ripping and Running: A Formal Ethnography of Urban Heroin Addicts*. New York: Seminar Press.
- AGUIRRE, A. (Ed.). (1982). *Los 60 conceptos clave de la Antropología cultural*. Barcelona: Daimon.
- AJIFERUKE, M. y BODDEWYN, J. (1970). Culture and other explanatory variables in comparative management studies. *Academy of Management Journal*, 13, 153-163.
- ALMOND, G. y VERBA, S. (1963). *The Civic Culture*. Princeton University Press.
- ALONSO AMO, E. (1990). Clima y cultura en las organizaciones. En J.M. PEIRO. (Comp.). (1990). *Psicología social y sociedad del bienestar*. Vol. 5: *Trabajo, organizaciones y marketing social* (pp. 45-54). Barcelona: PPU.
- ALTHUSSER, L. (1977). *Para una crítica de la práctica teórica. Respuesta a John Lewis*. Madrid: Siglo XXI.
- ALVAREZ, N.Q. y ZABALZA, B.M. (1989). La comunicación en las Instituciones Escolares. En Q. Martín-Moreno (coord.). *Organizaciones educativas* (169-238). Madrid: UNED.
- ALVESSON, M. (1991). Organizational Symbolism and Ideology. *Journal of Management Studies*, 28, 3, Mayo, 207-225.
- ALVESSON, M. (1989). The Cultural perspective on organizations: instrumental values and basic features of culture. *Scandinavian Journal of Management*, 5, 123-36.
- ALVESSON, M. (1990). On the popularity of organizational culture. *Acta Sociologica*, 33, 31-49.
- ALVESSON, M. y WILLMOTT, H. (1991). *Making Sense of Management: A Critical Analysis*. London: Sage.

- ALVESSON, M. y BERG, P.O. (1991). *Corporate Culture and Organizational Symbolism*. Berlin, New York: De Gruyter.
- ALLAIRE, Y. y FIRSIROTU, M.E. (1984). Theories of Organizational Culture. *Organization Studies*, 5, 3, 193-226.
- ALLEN, R. (1985). Four Phases for Bringing About cultural change. En KILMAN, R.H., SAXTON, M.J. y SERPA, R. (Eds.). *Gaining Control of the Corporate Culture* (332-350). San Francisco, Cal.: Jossey-Bass.
- ALLEN, R. y KRAFT, C. (1982). *The organizacional unconscions: How to create the corporate culture you want and need*. Englewood Cliffs, N. Jersey: Prentice-Hall.
- ALLISON, D.J. (1983). Toward an improved understanding of the organizational nature of schools. *Educational Administration Quarterly*, 19, 4, 7-34.
- ALLPORT, G.W. (1968). The historical background of modern social psychology. En LINDZEY y ARONSON (Dirs.). *The handbook of Social Psychology*. Reading, Massachusett: Addison-Wesley.
- ALLPORT, G.W. y POSTMAN, L. (1947). *Psychology of Rumor*. New York: Holt.
- ANDERSON, C.S. (1982). The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 52, 3, 368-420.
- ANDERSON, J. (Ed.). (1990). *Communication Yearbook 13*. Newbury Park, Cal.: Sage.
- ANDREWS, K.R. (1977). *El concepto de estrategia de la empresa*. Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra.
- ANGUS, L. (1986). *Class, culture and curriculum: A study of continuity and change in a catholic school*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- ANSOFF, H.I. (1985). *La dirección y su actitud ante el entorno*. Bilbao: Deusto.
- ANTÚNEZ, S. (1993). La cultura organizativa, barrera y puente para la formación permanente del profesorado. En J. GAIRÍN y S. ANTÚNEZ (Coords.). *Organización Escolar. Nuevas aportaciones* (483-504). Barcelona: PPU.
- ANZIZU, J.M. (1992). *Gestión del cambio en empresas españolas*. Barcelona: Gestión 2000.
- ANZIZU, J.M. (1985). Cultura organizativa. Su incidencia en el funcionamiento y desarrollo de la empresa. *Alta Dirección*, 120, 63-70.
- APPLE, M. (1989). *Profesores y textos*. Barcelona: Paidós-MEC.

- ARANA, J. (1991). *Recursos Humanos en la Empresa Moderna*. Madrid: Fundación Instituto de Ciencias del Hombre.
- ARGYRIS, C. (1964). *Integrating the individual and the organization*. New York: John Willey and Sons.
- ARGYRIS, Ch. y SCHON, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- BACHARACH, S.B. (1981). Organizational and political dimensions for research on school district governance and administration. En S.B. BACHARACH, (Ed.). *Organizational behaviour in schools and schools district*. New York: Piñeger.
- BACHARACH, S.B. (1988). Notes on a political theory of educational organizations. En A. WESTOBY, (Ed.). *Culture and power in educational organizations (277-288)*. Philadelphia: Open Univ. Press.
- BACHARACH, S. y LAWLER, E. (1980). *Power and Politics in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BAKER, E.L. (1980). Managing Organizational Culture. *Management Review*, 69, julio, 8-13.
- BALDRIDGE, J.V. (1983). Organizational characteristics of colleges and universities. En J.V. BALDRIDGE y T. DEAL (1975). *Managing Change in Educational Organizations*. Berkeley: McCutcheon and Company.
- BALDRIDGE, J.V. y DEAL, T.E. (1975). *Managing Change in Educational Organizations*. Berkeley: McCutcheon and Company.
- BALDRIDGE, J. y DEAL, T. (Eds.). (1983). *The dynamics of organizational change in education*. Berkeley, Ca.: McCutchan.
- BALL, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC.
- BANDURA, A. y WALTERS, R. (1977). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Universidad.
- BAÑARES, L. (1994). *La cultura del trabajo en las organizaciones*. Madrid: Rialp.
- BARAONA, R. (1993). Fundamentos motivacionales de un proyecto de calidad y de los grupos de progreso. *Capital Humano*, 61, 44-51.
- BARLER, E. L. (1980). Managing Organizational Culture. *Management Review*, julio, 8-13.

- BARLEY, S.R. (1983). Semiotics and the study of Occupational and Organizational Culture. *Administrative Science Quarterly*, 28, 3, 393-413.
- BARLEY, S.R., MEYER, G. y GASH, D. (1988). Cultures of culture: academics, practitioners and the pragmatics of normative control. *Administrative Science Quarterly*, 33, 24-60.
- BARNARD, Ch.I. (1968). *The Functions of the Executive*. Boston: Harvard University Press.
- BARNES, N. (1992). The Fabric of a Student's Life and Thought: Practicing Cultural Anthropology in the Classroom. *Anthropology and Educational Quarterly*, 23, 2, 145-159.
- BARNEY, J.B. (1986). Organizational culture: can it be a source of sustained competitive advantage? *Academy of Management Review*, 11, 656-65.
- BARQUIN, J. y MELERO, M.A. (1994). Feminización y profesión docente. internalización sexista del trabajo. *Investigación en la escuela*, 22.
- BARTHES, R. (1973). *Mythologies*. Paris: Le Seuil.
- BARTOLI, A. (1992). *Comunicación y organización. La organización comunicante y la comunicación organizada*. Barcelona: Paidós.
- BATES, R.J. (1980). The function of educational administration in the processes of cultural transmission. *Congreso sobre Operations of Educat. Systems*. París: International Sociology Association.
- BATES, R.J. (1981). Management and the culture of the school. En R. BATES (Ed.). *Management of resources in schools* (37-45). Geelong, Australia: Deakin University Press.
- BATES, R.J. (1983). Administration, culture and critique: Towards a reflexive practice of educational administration. En T. SERGIOVANNI y J.E. CORBALLY (eds.). *Administrative leadership and organizational cultures*. Urbana: University of Illinois Press.
- BATES, R.J. (1984). Toward a Critical Practice of Educational Administration. En T.J. SERGIOVANNI y J.E. CORBALLY (Eds.). *Leadership and Organizational Culture* (260-275). Chicago: Univ. of Illinois Press.
- BATES, R.J. (1985). Administration of education: towards a critical practice. En T. HUSEN y T. POSTLETHWAITE. (Eds.). *The international encyclopedia of education* (63-73). Oxford: Pergamon Press.
- BATES, R.J. (1986). *The Management of Culture and Knowledge*. Victoria: Deakin Univ. Press.

- BATES, R.J. (1987). Corporate Culture, Schooling, and Educational Administration. *Educational Administration Quarterly*, 23, 4, 60-115.
- BATES, R.J. (1988). *Evaluating Schools. A Critical Approach*. Victoria: Deakin Univ. Press.
- BATES, R. (1993). *Educational Administration as Cultural Practice*. Canberra: Australian College of Education.
- BEARE, H; CALDWELL, B.J. y MILLIKAN, R.H. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas Técnicas de Dirección*. Madrid: La Muralla.
- BECKER, H.S. (1982). Culture: A Sociological View. *Yale Review*, summer, 513-527.
- BECKHARD, R. (1973). *Desarrollo Organizacional: estrategias y modelos*. Bogotá: Fondo Educativo Interamericano. (Original: (1972). *Desenvolvimento Organizacional: Estratégia e Modelos*. Sao Paulo: Edgard Blücher).
- BECKHARD, R. y PRITCHARD, W. (1993). *Estrategia para el cambio. La gestión en la organización empresarial*. Barcelona: Parramón.
- BEER, M. (1980). *Organizational change and development*. Santa Mónica, California: Goodyear Publis.
- BENEDICT, R. (1934). *Patterns of Culture*. Boston: Houghton Mifflin.
- BENNET, J. (1976). Anticipation, Adaptation and the Concept of Culture in Anthropology. *Science*, 192.
- BENNIS, W.G. (1969). *Organization Development: Its Nature, Origins and Prospects*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- BENSON, J.K. (1983). Organizations: A dialectical view. En W. FOSTER. *Loose coupling revisited: A critical view of Weick's contribution to educational administration* (95-121). Victoria: Deakin Univ.
- BERG, P.O. (1985). Organizational culture as a symbolic transformation process. En J.P. FROST et al. (Eds.). *Organizational Culture*. Beverly Hills, Cal.: Sage.
- BERGER, C.J. y CUMMINGS, L.L. (1979) Organizational structure, attitudes, and Behavior. En B.M. STAW. (Ed.). *Research in Organizational Behavior*. Greenwich, Conn.: Jai Press.
- BERNIER, N.R. Y McCLELLAND, A.E. (1989). The Social Context of Professional Development. En M.L. HOLLY y C.S. McLOUGHLIN (Eds.). *Perspectives on Teacher Professional Development* (19-53). London: The Falmer Press.

- BERNSTEIN, B. (1975). *Class, codes and control: Vol III. Toward a theory of educational transmissions*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- BERTALANFFY, L. (1976). *Teoría General de los Sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BHAGAT, R.S. y SARA, J.M. (1982). Role of subjective culture in organizations: A review and directions for future research. *Journal of Applied Psychology*, 67, 653-685.
- BIDWELL, C.E. (1972). The School as a Formal Organization. En G. MARCH. (Ed.). *Handbook of Organizations* (pp. 972-980). Chicago: Rand McNally & Co.
- BIGGART, N. (1977). The creative-destructive process of organizational change: The case of the Post Office. *Administrative Science Quarterly*, 22, 410-426.
- BLAKE, R.R. y MOUTON, J.S. (1969). *Les deux dimensions du management*. París: Les Éditions d'Organisation.
- BLAKE, R. y MOUTON, J. (1981a). *The managerial Grid*. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.
- BLAKE, R. y MOUTON, J. (1981b). *The versatile Manager: A Grid profile*. Homewood, Illinois: Richard D. Irwin, Inc.
- BOAS, F. (1936). History and science in anthropology: a reply. *American Anthropologist*, 38, 137-141.
- BOAS, F. (1907). Anthropology. En G.W. STOCKING, Jr. (Ed.). (1974) *The Shaping of American Anthropology 1883-1911* (22-36). New York: Basic.
- BOAS, F. (1966). *Race, Language and Culture*. New York: Free Press.
- BOAS, F. (1940). *Tsimshian Mythology based on Texts Recorded by Henry W. Tate*. New York: Johnson Reprint.
- BOAS, F. (1938). *The Mind of Primitive Man*. New York: Free Press.
- BOJE, D.M., FEDOR, D.B. y ROWLAND, K.M. (1982). Myth making: A qualitative step in OD interventions. *Journal of Applied Behavioral Science*, 18, 17-28.
- BOLIVAR BOTÍA, A. (1993a). Cultura organizativa escolar y resistencia al cambio educativo. En J.M. Coronel Llamas, M.R. Sánchez Moreno y C. Mayor Ruiz (Eds.). *Cultura Escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar* (41-48). Sevilla: GID.

- BOLIVAR BOTÍA, A. (1993b). Culturas profesionales de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 68-72.
- BOLMAN, L.Q. y DEAL, T.E. (1984). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organisations*. San Francisco: Jossey Press.
- BOLMAN, L.Q. y DEAL, T.E. (1995). *Organización y Liderazgo*. Wilmington, Delaware, EUA: Addison-Wesley Iberoamericana.
- BORBONES BRESCO, C., FERRERES PAVIA, V., GONZALEZ SOTO, A.P. (1987). La educación informal determinante del pluralismo cultural. *Universitas Tarraconensis*.
- BORDELEAU, Y., BRUNET, L., HACCOUN, R.R., RIGNY, A. y SAVOIE, A. (1987). *Modelos de investigación para el desarrollo de recursos humanos*. México: Trillas.
- BORMAN, E.G. (1983). Symbolic Convergence: Organizational Communication and Culture. En L.PUTNAM y E. PACANOWSKI (Eds.). *Communication and Organizations. An Interpretative Approach* (99-122). Beberly Hills: Sage.
- BORRELL, N. (1988). Reflexiones sobre la gestión escolar. *Revista de Educación*, 286, 183-191.
- BOSCHE, M. (1984). Corporate Culture: la culture sans historie. *Revue Française de Gestion*, 47-48.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Londres: Sage.
- BOURRICAUD, F. y BOUDON, R. (1986). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris: PUF.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. London: Routledge & Kegan Paul.
- BROWN, J.S., COLLINS, A. y DUGUID, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Resercher*. January, February, 32-42.
- BRUNER, J.S. (1990). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- BRUNER, J.S. (1996). La pasión por renovar el conocimiento (Entrevista). *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 8-13.
- BRUNET, L. (1987). *El clima de trabajo en las organizaciones. Definición, diagnóstico y consecuencias*. México: Trillas. (Original: (1983). *Le climat de travail dans les organisations. Définition, diagnostic et conséquences*. Paris: Agence d'ARC Inc.)

- BUENO CAMPOS, E. (1989). *Dirección estratégica de la empresa. Metodología, técnicas y casos*. Madrid: Pirámide. 2ª ed.
- BUENO MARTINEZ, G. (1978). Cultura. *El basilisco*, 4, 64-67.
- BURKE, M. (1984). *Les styles de vie des entreprises et les cadres*. Paris: Interéditions.
- BURRELL, G. y MORGAN, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis: Elements of the Sociology of Corporate Life*. London: Heinemann.
- BUSH, T. et al. (Eds.). (1984). *Approaches to School Management*. Londres: Harper.
- BUSH, T. (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper and Row.
- BUXO, M.J. (1982). Cultura. En A. AGUIRRE (Ed.). *Los 60 conceptos clave de la Antropología cultural* (149-150). Barcelona: Daimon.
- CALAS, M. y SMIRCICH, L. (1987). *Post-culture: is the organizational culture literature dominant but dead?* Third International Conference on Organizational Symbolism and Corporate Culture. Milán, Junio, (paper).
- CALLIES, A. (1986). *France-Japon. Confrontation culturelle dans les entreprises mixtes*. Paris: Librairie des Meridiens.
- CAMERER, C. y VEPSALAINEN, A. (1988). The Economic Efficiency of Corporate Culture. *Strategic Management*, 9, 115.
- CAMERON, K.S. y FREEMAN, S.J. (1989). *Cultural Congruence, Strength and Type: Relationships to Effectiveness*. School of Business Administration. University of Michigan. Comunicación.
- CAMERON, K.S. y WHETTEN, D.A. (1983). (Eds.). *Organizational effectiveness*. New York: Academic Press.
- CAMILLERI, C. (1985). *Antropología cultural y educación*.
- CAMPBELL, D. (1963). Social attitudes and other acquired behavioral dispositions. En KOCH, S. (Dir). *Psychology: A Study of a Science*, vol.6. New York: McGraw-Hill.
- CAMPBELL, J.P., DUNNETTE, M.D., LAWLER, E.E. y WEICK, K.E. (1970). *Managerial Behavior, Performance, and Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- CARBALLO SANTAOLALLA, R. (1990). *Evaluación de un programa Formación Ocupacional*. Madrid: UCM.

- CARDONA HERRERO, S. (1989). La cultura en los centros municipales de cultura. *Alfoz*, 66-67, 4-6.
- CARDONA, J.M. (1986). La cultura empresarial. *Especial Directivos*. 17, octubre.
- CARROL, D.T. (1983). A Disappointing Search for Excelence. *Harvard Business Review*, 78-88.
- CARTER, P. y JACKSON, N. (1987). Management, myth and metatheory - from scarcity to postscarcity. *International Studies of Management and Organization*, 17, 3, 64-89.
- CASAS, P. et al. (1993). Un instrumento para la autoevaluación de las instituciones educativas. En J.M. Coronel Llamas, M.R. Sánchez Moreno y C. Mayor Ruiz (Eds.). *Cultura Escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar* (681-690). Sevilla: GID.
- CASSIRER, E. (1944). *An Essay on Man*. New Haven. (Trad. castellana: *Antropología filosófica*. (1971). México: F.C.E.)
- CASTORIADIS, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- CENCILLO-GARCIA. (1973). *Antropología Cultural y Psicológica*. Madrid.
- CISCAR, C. y URÍA, M.E. (1988). *Organización escolar y acción directiva*. Madrid: Narcea.
- CLARK, B. (1983). The organizational saga in higher education. En J. BALDRIDGE Y T. DEAL. (Eds.). *The dynamics of organizational change in education*. Berkeley, Ca.: McCutchan.
- CLARKE, J., HALL, S., JEFFERSON, T. y ROBERTS, B. (1981). Subcultures, cultures and class. En T. BENNETT, G. MARTIN, C. MERCER y J. WOLLACOTT. (Eds.). *Culture, ideology and social process* (53-79). Londres: Batsford.
- CLAVER, E. y LLOPIS, J. (1993b). Cultura corporativa y estrategia empresarial. Implicaciones recíprocas (II). *Alta Dirección*, 169, 159-165.
- CLAVER, E. y LLOPIS, J. (1993a). Cultura corporativa y estrategia empresarial. Implicaciones recíprocas (I). *Alta Dirección*, 168, 89-94.
- COHEN, M.D. y MARCH, J.G. (1974). *Leadership and Ambiguity: the American College President*. New York: Mc Graw-Hill.
- COHEN, E., DEAL, T., MEYER, J. y SCOTT, W. (1979). Technoloty and teaming in the elementary school. *Sociology of Education*, 52, 20-33.

- COHEN, A. (1974). *Two-Dimensional man. An Essay in the Anthropology of Power and Symbolism in Complex Society*. London: Routledge & Kegan Paul.
- COHEN, M.D., MARCH, J.G. y OLSEN, J.P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17, 1-25.
- COLLINS, L. (1981). The Entrepreneur as Manager. Interview with Lore Harp. *Harvard Business Review*, 4, jul-agost, 59-63.
- CONWAY, J.A. (1986). *Using Rites to Change the Culture of a Principal's Council*. Comunicación presentada al Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, California, Abril: 16-20.
- CONWAY, J.A. (1985). A perspective on Organizational Cultures and Organizational Belief Structure. *Educational Administration Quarterly*, 21, 4, 7-25.
- CORBETT, H.D., FIRESTONE, W.A. y ROSSMAN, G.B. (1987). Resistance to Planned Change and the Sacred in School Cultures. *Educational Administration Quarterly*, 23, 4, 36-59.
- CORONEL LLAMAS, J.M. (1993). La configuración de una cultura para el cambio y sus conexiones con el medio externo. En J.M. Coronel Llamas, M.R. Sánchez Moreno y C. Mayor Ruiz (Eds.). *Cultura Escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar* (93-100). Sevilla: GID.
- CORONEL LLAMAS, J.M. (1995). Conflicto entre culturas e innovación en la enseñanza. *Investigación en la escuela*, 26, 47-54.
- CORONEL, J.M, LÓPEZ, J. y SÁNCHEZ, M (1994). *...Para comprender las organizaciones escolares. Ocho temas básicos*. Sevilla: Repiso Libros.
- CROSBY, P.B. (1991). *Liderazgo. El arte de convertirse en un buen gerente*. México: McGraw-Hill. Original: (1990). *Leading: The Art of Becoming and Executive*. New York: McGraw-Hill.
- CROZIER, M. (1989). *L'entreprise à l'ecoute. Apprendre le management post-industriel*. París: Inter-Editions.
- CRUICRSHANR, W. (1973). *Psicología de niños y jóvenes marginales*. Madrid: Prentice-Hall.
- CUBAN, L. (1987). Cultures of Teaching: A Puzzle. *Educational Administration Quarterly*, 23, 4, 25-35.
- CUMMINGS, L. y SCHMIDT, S. (1972). Managerial attitudes of Greeks: The roles of culture and industrialization. *Administrative Science Quarterly*, 17, 2, 265-272.

- CUMMINGS, L.L. y STAW, B.M. (Eds.). (1981). *Research in Organizational Behavior*. Greenwich, Conn.: JAI Press.
- CUMMINGS, L.L. y STUART, M.S. (1972). Managerial attitudes of Greeks: The roles of culture and industrialization. *Administrative Science Quarterly*, 17, 265-272.
- CUSICK, P.A. (1983). *The egalitarian ideal and the American high school: Studies of three schools*. Londres: Longman.
- CUSICK, P.A. (1987). Introduction. *Educational Administration Quarterly*, 23, 4, 5-10.
- CZARNIAWSKA-JOERGES, B. (1988). *Ideological Control in Nonideological Organizations*. New York: Praeger.
- CHIAVENATO, I. (1987). *Introducción a la teoría general de la administración*. Bogotá: McGraw-Hill. 3ª ed.
- D'ANDRADE, R.G. (1984). Cultural meaning systems. En R.A. Schweder y R.A. Levine (Eds.). *Culture theory: Essays on mind, self and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DAHLKE, H.O. (1958). *Values in Culture and Classroom*. New York: Harper.
- DANDRIDGE, T.C. (1983). Symbols, function and use. En L.R. PONDY et al. (Eds.). *Organizational Symbolism*. Greenwich, Conn.: JAI Press.
- DANDRIDGE, T.C. (1986). Ceremony as an integration of work and play. *Organizational Studies*, 7, 59-71.
- DANDRIDGE, T.C., MITROFF, I.I. y JOYCE, W.F. (1980). Organizational symbolism: a topic to expand organizational analysis. *Academy of Management Review*, 5, 248-256.
- DAVIS, S.M. (1971). *Comparative Management: Organization and Cultural Perspectives*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- DAVIS, S. (1984). *Managing Corporate Culture*. Cambridge: Ballinger.
- DAVIS, S. (1985a). Culture is not just an internal affair. En KILMAN, R.H., SAXTON, M.J. y SERPA, R. (Eds.). *Gaining Control of the Corporate Culture (137-147)*. San Francisco, Cal.: Jossey-Bass.
- DAVIS, T.R. (1985b). Managing Culture at the Bottom. En KILMAN, R.H., SAXTON, M.J. y SERPA, R. (Eds.). *Gaining Control of the Corporate Culture*. San Francisco, Cal.: Jossey-Bass.

- DEAL, T.E. (1985). The Symbolism of Effective Schools. *The Elementary School Journal*, 85, 5, 601-619.
- DEAL, T. (1982). Alternative schools: Struggle for identity. *Changing Schools*, 10, 2, 8-9.
- DEAL, T. (1987). The Culture of School. En L. SHEIVE y M. SCHOENHEIT (Eds.). *Leadership: Examining the Elusive*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- DEAL, T., MEYER, J. y SCOTT, W. (1983). Organizational influences on educational innovation. En J. BALDRIDGE y T. DEAL (Eds.). *The dynamics of organizational change in education*. Berkeley, Ca.: McCutchan.
- DEAL, T.E. y KENNEDY, A.A. (1983). Culture: A New Look Through Old Lenses. *Journal of Applied Behavioral Science*, november, 501.
- DEAL, T.E. y KENNEDY, A.A. (1986). *Culturas corporativas. Ritos y rituales de la vida organizacional*. México: Fondo Educativo Interamericano. Original: (1982). *Corporate cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- DEETZ, S.A. y KERSTEN, A. (1983). Critical models of interpretative research. En L. PUTNAM y M. PACANOWSKY. (Eds.). *Communication and Organizations* (147-172). Beverly-Hills: Sage.
- DEETZ, S.A y MUMBY, D. (1990). Power, discourse, and the workplace: reclaiming the critical tradition in communication studies in organizations. En J. ANDERSON. (Ed.). *Communication Yearbook*, (vol. 13). Newbury Park: Sage.
- DEGOT, V. (1981). L'entreprise comme systeme culturel. *Revue Française de Gestion*, nov-déc, 4-13.
- DEGOT, V. (1986). L'entreprise lieu symbolique. *Revue Française de Gestion*, 60, nov-déc, 13-29.
- DENISON, D.R. (1984). Bringing corporate culture to the bottom line. *Organizational Dynamics*, 13, 2, 5-22.
- DENISON, D.R. (1990). *Corporate culture and organizational effectiveness*. New York: John Wiley.
- DE WOOT, P. y DESCLEE, X. (1984). *Le Management stratégique des Groupes Industriels. Fonctionnement au Sommet et Culture d'Entreprise*. Paris: Ed. Economica Cabey.
- DIAMOND, S. (1979). The Marxist Tradition as a Dialectical Anthropology. *Dialectical Anthropology*, 1, 1-5.

- DIAMOND, S. (1964). Introduction. En S. DIAMOND (Ed.). *Primitive Views of the World*. New York: Columbia University Press.
- DIAZ DE LA CEBOSA, A. (1992). La cultura de la calidad. *Capital Humano*, 43, 23-29.
- DIAZ VIANA, L. (1989). La cultura popular como contracultura. *Revista de Folklore*, 98, 39-42.
- DICHTER, S.F., GAGNON, Ch. y ALEXANDER, A. (19). El liderazgo en los procesos de cambio organizativo. *Harvard Deusto Business Review*, , 5-19.
- DIESING, P. (1971). *Patterns of Discovery in the Social Sciences*. Chicago: Aldine-Atherton.
- DITTMER, L. (1977). Political Culture - Political Symbolism: Toward a Theoretical Synthesis. *World Politics*, 29, 552-583.
- DRUCKER, P. (1971). What we can learn from Japanese Management. *Harvard Business Review*, marz-apr, 110-122.
- DRUCKER, P. (1977). Japanese Managers Tell How Their Systems Works. *Fortune*, november, 127-138.
- DRUCKER, P. (1979). *La gerencia de empresas*. Barcelona: EDHASA.
- DRUCKER, P. (1981). Behind Japan's Success. *Harvard Business Review*, Jan-feb, 83-90.
- DUIGNAN, P. (1985). Near enough is not good enough: Developing a culture of high expectations in schools. *CCEA Studies in Educational Administration*, 37, 1-12.
- DUMONT, F. (1974). *Les idéologies*. París: PUF.
- DUNNETE. M.D. (Ed.) (1976). *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.
- DURKHEIM, E. (1986). *Las reglas del método sociológico*. Madrid: Morata.
- DYER, W.G. (1985) The cycle of cultural evolution in organizations. En R.H. KILMANN et. al. (Eds.), *Gaining Control of the Corporate Culture* (pp. 200-229). San Francisco, Cal.: Jossey-Bass.
- DYER, W.G. (1986). *Cultural change in family firms*. San Francisco: Jossey-Bass.
- EDUCATIONAL LEADERSHIP (1990). Issue on *Creating a Culture for Change*, 47, 8.

- EISNER, E.W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- ELIOT, T.S. (1984). *Notas para la definición de la cultura*. Barcelona: Bruguera.
- ELMORE, R.F. (1987). Reform and the Culture of Authority in Schools. *Educational Administration Quarterly*, 23, 4, 60-78.
- ELLIOT, T. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- ELLSTRON, P.E. (1983). Four foces of educational organisations. *Higher Education*, 12, 231-241.
- ENDEMAN, J. (1990). *Leadership and Culture. Superintendents and districts*. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston, MA.
- ENRIQUEZ, E. (1987). *De la horde à l'état*. París: Gallimard.
- ERICKSON, F. (1987). Conceptions of School Culture: An Overview. *Educational Administration Quarterly*, 23, 4, 11-24.
- ESCUADERO, J.M. (1990). *Formación centrada en la escuela*. Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo. La Rábida. Febrero.
- ESCUADERO, J.M. (1992). *Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares*. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar (Cultura escolar y Desarrollo Organizativo). Sevilla, 15-18 diciembre, (paper).
- ESCUADERO, J.M. y GONZÁLEZ, M.T. (1994). *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- ESTEVA FABREGAT, C. (1975). Sistema cultural. En *Diccionario de Ciencias Sociales*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- ETKIN, J. y SCHVARSTEIN, L. (1989). *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Barcelona: Paidós.
- ETZIONI, A. (1964). *Modern Organizations*. Englewood-Hall: Prentice-Hall.
- ETZIONI, A. (1972). *Organizaciones modernas*. México: Uteha.
- ETZIONI, A. (1969). *The Semi Professions and their Organizations*. Glencoe: Free Press.
- ETZIONI, A. (1975). *Comparative Analysis of Complex Organizations*. New York: Free Press.

- EVAN, W. (1976). *Organization Theory*. New York: John Wiley.
- EVERETT, J.E., STENING, B.W. y LONGTON, P.A. (1982). Some evidence for an international managerial culture. *Journal of Management Studies*, 19, 153-162.
- FEITO, R. (1987). *Alumnos anti-escuela. Análisis cualitativo del abandono escolar*. Investigación financiada por el C.I.D.E.
- FELDMAN, M. y MARCH, J. (1981). Information in organizations as signal and symbol. *Administrative Science Quarterly*, 26, 171-184.
- FELDMAN, S. (1976). management in context: An Essay on the Revelance of Culture to the Understanding of organizational change. *Journal of Management Studies*, 3, november, 587-607.
- FERNÁNDEZ LEON, J. (1989). Las culturas en la ciudad. *Abaco*, 6, 90-92.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- FERRERA, G. (1990). La adolescencia como un conflicto de culturas. *Psicopatología*, 10, 4, 177-181.
- FERRERES, V., JIMÉNEZ, B. et al. (1993). La problemática del diseño en la investigación cualitativa en centros educativos. En J.M. CORONEL LLAMAS, M.R. SÁNCHEZ MORENO Y C. MAYOR RUIZ (Eds.). *Cultura Escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar* (617-628). Sevilla: GID.
- FERRERES, V. (1993). La cultura profesional de los docentes: desarrollo profesional y cultura colaborativa. En J.M. CORONEL LLAMAS, M.R. SÁNCHEZ MORENO Y C. MAYOR RUIZ (Eds.). *Cultura Escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar* (628-632). Sevilla: GID.
- FICHTER, J.H. (1982). *Sociología*. Barcelona: Herder.
- FINLAYSON, D. (1987). School Climate: An outmoded Metaphor?. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 2, 163-173.
- FIRESTONE, W.A. y WILSON, B.L. (1985). Using Bureaucratic and Cultural Linkages to Improve Instruction: The Principal Contribution. *Educational Administration Quarterly*, 21, 2, 7-30.
- FISCHER, G. N. (1992). *Campos de intervención en Psicología Social. Grupo, institución, cultura, ambiente social*. Madrid: Narcea.

- FONVIELLE, W. (1984). Behavior vs. Attitude. Which comes first in organizational change? *Management Review*, 8, august, 14.
- FORD, C.S. (1942). Culture and Human Behavior. *Scientific Monthly*, 55, 555.
- FOREHAND, G.A. y GLIMER, B.V.H. (1964). Enviromental variation in studies of organizational behavior. *Psychological Bulletin*, 62, 361-382.
- FOSTER, W.P. (1984) Toward a critical theory of educational administration. En T.J. SERGIOVANNI y J.E. CORBALLY (Eds.). *Leadership and Organizational Culture* (240-259). Chicago: Univ. of Illinois Press.
- FOSTER, W.P. (1983). *Loose coupling revisited: A critical view of Weick's contribution to Educational Administration*. Victoria: Deakin Univ.
- FRAATZ, J.M.B. (1989). Political principals: Efficiency, effectiveness and the political dynamics of schools administration. *Qualitative Studies in Education*, 2, 1, 3-24.
- FRAKE, Ch. (1964). Notes and queries on anthropology. *American Anthropology*, 66, 3, part II, 132-145.
- FRANCH, E. (1987). Tres concepciones de la cultura. *Nous Horitzons*, 103, 2, 17-21.
- FREILICH, M. (Ed.). (1972). *The meaning of Culture: A reader in Cultural Anthropology*. Lexington, Mass.: Xerox Corp.
- FRENCH, D. (1963). The relationship of antropology to sutdies of perception and cognition. En KOCH, S. (Dir). *Psychology: A Study of a Science*, vol.6. New York: McGraw-Hill.
- FRENCH, W.L. y BELL, C.H. (1984). *Organization Development*. Englewood-Cliffs: Prentice-Hall.
- FROST, P.J. et al. (1985). *Organizational Culture*. Beverly Hills, Cal.: Sage.
- FUENTE LOMBO, M. (1979). Apuntes para una meta-antropología del conocimiento científico y el estudio de la cultura. *Ethnica*, 15, 71-82.
- FULLAN, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- FULLAN, M. (1992). *Succesful School Improvement. The implementation Perspective and Beyond*. Buckingham: Open University Press.
- GADAMER, H.G. (1984). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

- GAGLIARDI, P. (Ed.). (1986). *Le imprese come culture. Nuove prospettive di analisi organizzativa*. Turin: Petrini.
- GARCIA CABERO, M. (1987). Una teoría de la cultura. *Contextos*, 5, 9, 69-106.
- GARCIA ECHEVERRIA, S. (1993). Ética empresarial y comportamientos directivos. Cómo configurar corporaciones empresariales eficientes. *Alta Dirección*, 170, 301-323.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall: Englewood-Cliffs.
- GARMENDIA, J.A. (1988). La cultura de la empresa: una aproximación teórica y práctica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 41, 7-23.
- GARMENDIA, J.A. (1990). *Desarrollo de la organización y cultura de la empresa*. Madrid: ESIC.
- GARMENDIA, J.A. (1994). *Tres culturas. Organización y recursos humanos*. Madrid: ESIC.
- GARMENDÍA, J.A. (1995). Modelos organizativos. Tres casos empíricos de empresas. *Reis*, 69, 89-104.
- GARMENDIA, J.A., NAVARRO, M y PARRA LUNA, F. (1987). *Sociología Industrial y de la Empresa*. Madrid: Aguilar.
- GASALLA DAPENA, J.M. (1989). Hacia qué nueva cultura organizativa debe ir la banca en España. *Actualidad Financiera*, 19, 1376-1395.
- GEERTZ, C. (1988). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa. (Original: (1973). *Interpretation of Cultures*. Nueva York: Basic Books).
- GEERTZ, C. (1965). The impact of the concept of culture on the concept of man. En J.R. PLATT. (Ed.). *New Views on the Nature of man*, (pp. 93-118). Chicago: Univ. Chicago Press.
- GEERTZ, C. (1965). The impact of the concept of culture. En J.R. PLATT. (Ed.). *New Views of the Nature of Man* (93-118). Chicago: University of Chicago Press.
- GEERTZ, C. (1964). Ideology as a cultural system. En D. APTER. *Ideology and Discontent*. Londres: Free Press.
- GEERTZ, C. (1966). Religion as a cultural system. En M. BANTON. (Ed.). *Anthropological Approaches to the Study of Religion* (pp. 1-46). ASM, monograph nº 3.
- GEERTZ, C. (Ed.). (1971). *Myth, Symbol and Culture*. New York: Norton Editors.
-

- GEERTZ, C. (1972). Deep play: notes on balinese cockfight. *Daedalus*, 101, 1-37.
- GEERTZ, C., CLIFFORD, J. et al. (1991). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- GELPI, E. (1990). Cultura y construcción de la paz. *Revista de Pedagogía Social*, 5, 36-45.
- GELPI, E. (1995). *Trabajo, educación y cultura*. Valencia: Nau Llibres.
- GIBB, W. (1982). *Patterns and assumptions: The Key to understanding organizational cultures*. MIT paper.
- GIL ESTALLO, M^a.A. (1986a). De la implantación de una cultura en una organización y sus resultados. *AEDIPE, (Boletín de la Asociación Española de Dirección de Personal)*, diciembre, 35-40.
- GIL ESTALLO, M^a.A. (1986b). Configuración e implementación de la cultura en las organizaciones. *Esic-Market*, jul-sept., 7-23.
- GIMENEZ RUIZ, J.L. (1987). *Sociología de la organización y de la empresa*. Barcelona: Marcombo Boixareu Editores.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995). La transición de la Primaria a la Secundaria. Un rito de paso con poder selectivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 238, 14-20.
- GIROUX, H. (1985). Critical pedagogy, cultural politics and the discourse of experience. *Journal of Education*, 167, 2, 22-41.
- GIROUX, H. (1983). *Theory and resistance in education*. Londres: Heinemann.
- GODELIER, M. (1972). *Rationality and Irrationality in Economics*. New York: Monthly Review. (Trad. castellana: (1970). *Racionalidad e irracionalidad en la economía*. México: Siglo XXI.
- GODELIER, M. (1972). *Rationality and Irrationality in Economics*. New York: Monthly Review. (Trad. castellana: (1970). *Racionalidad e irracionalidad en la economía*. México: Siglo XXI).
- GOODE, W. (1978). *The Celebration of Heroes*. Berkeley: University of California Press.
- GOFFMAN, E. (1988). *Les moments et leurs hommes*. París: Le Seuil.

- GOFFMAN, E. (1970). *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOGEL, R. y SIAT, M. (1986). Cultura de empresa y cambios estratégicos. *Personnel*, julio.
- GOHARRIZ, K.K. (1993). *Sistemas de organización de la empresa*. Madrid: Harper & Lynch.
- GOLDHABER, G. M. (1984). *La comunicación organizacional*. México: Diana.
- GOMEZ DE PABLOS, M. (1989). Empresa, cultura y sociedad. *Economía industrial*, 267, 161-162.
- GONZÁLEZ LOPEZ, L. (1993). Cultura de empresa, satisfacción de necesidades y motivación. *Capital Humano*, 49, 52-60.
- GONZÁLEZ, M.T. (1987). La escuela como organización: Algunas imágenes metafóricas. *Anales de Pedagogía*.
- GONZALEZ, M.T. (1989). La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la Organización escolar. En Q. MARTÍN-MORENO (coord.). *Organizaciones educativas* (169-238). Madrid: UNED.
- GONZÁLEZ, M.T. (1990). Investigación en organización escolar: El análisis en la cultura organizativa. *Anales de Pedagogía*, 8, 41-51.
- GONZÁLEZ, M.T. (1994). ¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura? En J.M. ESCUDERO y M.T. GONZÁLEZ (1994). *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1991). La cultura organizacional de los centros educativos. En AA.VV. *Sociedad, cultura y educación* (pp. 401-420). Madrid: C.I.D.E.
- GOODENOUGH, W.H. (1957). Cultural anthropology and linguistics. En D. HYMES (Ed.). (1964). *Language in Culture and Society*. New York: Random House.
- GOODENOUGH, W.H. (1970). *Description and Comparasion in Cultural Anthropology*. Chicago: Aldine.
- GOODENOUGH, W.H. (1971). *Culture, Language and Society*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- GOODNENOUGH, W. (1979). *The Ethnografic interview*. New York: Holt, Rinenhart and Winston.
- GOODMAN, M. E. (1972). *El individuo y la cultura*. Pax-México.

- GOODMAN, J. (1992). *Elementary Schooling for critical democracy*. Albany: State of New York Press.
- GORMAN, L. (1985). Corporate Culture. What is the significance of corporate culture to the practising manager? *Management Decision*, 27, 1, 14-20.
- GREENFIELD, T.B. (1973). Organizations as social inventions: Rethinking assumptions about change. *Journal of Applied Behavioural Science*, 95, 5, 551-574.
- GREENFIELD, T.B. (1984). Theory about Organization: A new perspective and its Implications for Schools. En T. BUSH et al. (Eds.). *Approaches to School Management* (pp. 154-171). Londres: Harper.
- GREENFIELD, T.B. (1986). Leaders and schools. Wilfulness and Nonnatural Order in Organizations. En T. SERGIOVANNI y CORBALLY, J. (Eds.) *Leadership and organizational culture* (142-170). Illinois: Univ. Illinois Press.
- GREENWOOD, D. y GONZÁLEZ, J.L. (1990). *Culturas de Fagor. Estudio antropológico de las cooperativas de Mondragón*. San Sebastián: Txertoa.
- GREGORY, K.L. (1983). Native-View Paradigms: Multiple Cultures and Conflicts in Organizations. *Administrative Science Quarterly*, 28, 1, 359-376.
- GROUARD, B y MESTON, F. (1995). *Reingeniería del cambio. Diez claves para transformar la empresa*. Barcelon: Marcombo.
- GUERRERO LÓPEZ, J.F. (1991). *Introducción a la investigación etnográfica en educación especial*. Salamanca: Amaru.
- GUEST, D.E. (1990). Human research management and the American dream. *Journal of Management Studies*, 27, 4, julio.
- HABERMAS, J. (1989). La nueva intimidad entre política y cultura. *Debats*, 29, 104-107.
- HABERMAS, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. London: Heineman.
- HABERMAS, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*, (vol.1). Boston: Beacon Press.
- HALPIN, A.W. (1966). *Theory and Research in Administration*. New York: The McMillan Company.
- HALPIN, A. y CRAFT, D. (1962). *The organizational climate of schools*. St. Louis: Washington University Press.

- HAMPTON, D.R. et al. (1974). *Organizational Behavior and the Practice of Management*. Glenview: Scott.
- HAMPTON, D.R. (1990). *Administración*. México: McGraw-Hill. 3ª ed.
- HAND, H.; RICHARDS, J. y SLOCUM, J. (1973). Organization climate and the Effectiveness of a Human Relations Training Program. *Academy of Management Journal*, 16.
- HANDY, Ch. (1986). *L'Olympe des Managers. Culture d'entreprise et organisation*. París: Les éditions d'organisation.
- HANDY, Ch. (1978). *Understanding organizations*. Harmondsworth: Penguin.
- HANDY, Ch. (1993). Los factores "E" o las fuerzas motivadoras. *Harvard Deusto Business Review*, 58, 33-37.
- HARBISON, F.H. y MYERS, Ch.A. (1959). *Management in the Industrial World: An International Analysis*. New York: McGraw-Hill.
- HARGREAVES, A. (1989). *Curriculum and Assesment Reform*. Milton Keynes: Open University Press.
- HARGREAVES, A. (1991). Cultures of Teaching: a focus for changes. En A. HARGREAVES y M. FULLAN (Eds.). *Understanding Teacher Development*. New York: Teacher's College Press y Cassell.
- HARGREAVES et al. (1992). *Secondary School Work Culture, Structure, and Change: Background to the Study and Research Design*. Comunicación presentada a la American Educational Research Association, San Francisco.
- HARGREAVES, A. (1993a). La reforma curricular y el maestro. *Cuadernos de Pedagogía*, 211, febrero, 50-54.
- HARGREAVES, A. (1993b). Individualism and Individuality: Reinterpreting the Teacher Culture. *International Journal of Educational Research*, 19, 3, 227-246.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassel.
- HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (1991). (Eds.). *Understanding Teacher Development*. New York: Teacher's College Press y Cassell.
- HARRIS, M. (1969). Monastic determinism: anti-service. *Southwestern Journal of Anthropology*, 25, 198-206.

- HARRIS, M. (1968). *The Rise of Anthropological Theory*. New York: Crowell. (Trad. castellana: (1980). *El desarrollo de la teoría antropológica*. Madrid: Siglo XXI).
- HARRIS, L. y CRONEN, V. (1979). A rules-based model for the analysis and evaluation of organizational communication. *Communication Quarterly*, winter, 12-28.
- HARRISON, R. (1972). Understanding your organization's character. *Harvard Business Review*, 50, mayo-junio, 119-128. (Traducido en J.M. ANZIZU. (1975). *Las funciones directivas*. Barcelona: Labor).
- HATCH, M.J. (1993). The dynamics of organizational culture. *Academy of Management Review*, 18, 4, 657-693.
- HATTEN, K.J. y HATTEN, M.L. (1987). *Strategic Management. Analysis and Action*. New Jersey: Prentice Hall.
- HERSKOVITS, M.J. (1973). *El hombre y sus obras*. México: F.C.E.
- HICKMAN, G. y SILVA, M. (1984). *Creating Excellence. Managing Corporate Culture, Strategy and Change in the new age*. London: George Allen & Unwin Publishers Ltd.
- HOBSBAWM, E.J. (1964). Introduction. En K. MARX. *Pre-Capitalist Economic Formations* (9-65). New York: International. (Trad. castellana: (1969) Introducción. En *Formaciones económicas pre-capitalistas*. Madrid: Ciencia Nueva).
- HOFSTEDE, G. (1980a). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- HOFSTEDE, G. (1980b). Motivation, Leadership and Organization: Do American Theories Apply Abroad?. *Organizational Dynamics*, Summer.
- HOFSTEDE, G. (1980c). Managing Differences in the Multicultural organization. *Organizational Dynamics*, summer, 4, 210-221.
- HOFSTEDE, G. (1985). The interaction between national and organizational value systems. *Journal of Management Studies*, 22, jul, 347-357.
- HOFSTEDE, G. Et al. (1990). Measuring organizational cultures. *Administrative Science Quarterly*, 35, 286-316.
- HOFSTEDE, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.

- HOFSTEDE, G., NEUIJEN, B., OHAYV, D.D. y SANDERS, G. (1990). Measuring Organizational Cultures: A Qualitative and Quantitative Study across Twenty Cases. *Administrative Science Quarterly*, 35, 286-316.
- HOMANS, G. (1950). *The Human Group*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- HOY, W.K. y MISKEL, C.G. (1987). *Educational Administration. Theory, Research and Practice*. New York: Random House.
- HOYLE, E. (1988). Micropolitics of educational organizations. En A. WESTOBY (Ed.). *Culture and power in educational organizations* (255-270). Philadelphia: Open Univ. Press.
- HOYLE, E. (1986). *The Politics of School Management*. Londres: Penguin Books.
- HUALDE URRALBURU, G. (1990). Rasgos del contextos estructural del consumo de drogas en los jóvenes. Aspectos económicos, sociales, culturales e ideológicos asociados. *Comunidad y drogas*, 10, 75-97.
- HUBERMAN, M. (1992). Critical Introduction. En M. FULLAN (1992). *Successful School Improvement. The implementation Perspective and Beyond* (1-20). Buckingham: Open University Press.
- HUBERMAN, M. y MILES, M. (1984). *Innovation Up Close: How School Improvement Works*. New York: Plenum Press.
- HUGONNIER, R. (1982). Prendre L'entreprise comme systeme de valeurs. *Direction et Gestion*, 6, 19-30.
- HUSE, E. y BOWDITCH, J. (1975). *El comportamiento humano en la organización*. Bilbao: Deusto.
- HUSENMAN, S. (1986). Cultura organizativa: una nueva fórmula integradora de gestión. *Boletín de la Asociación Española de Dirección de Personal*, diciembre, 23-33.
- HUSENMAN, S. (1987). Prólogo a la edición española. En E.H. SCHEIN. *La cultura empresarial y el liderazgo* (7-9). Barcelona: Plaza & Janés.
- INFIESTAS, A. (1991). *Sociología de la empresa*. Salamanca: Amarú.
- INZERILLI, G. y LAURENT, A. (1979). *The conception of organization structure. A comparative view*. Paper presented at the Annual Meeting of the Academy of International Business.
- JAAP, T. (1991). *Desarrollo del liderazgo*. Colombia: Legis.

- JACQUES, E. (1951). *The Changing culture of a factory*. London: Tavistock.
- JAMES, L.R., JOYCE, W.F. y SLOCUM, J.W. (1988). Comment: Organizations do not Cognize. *Academy of Management Review*, 1, 129-132.
- JAMES, L.R. y JONES, A.P. (1974). Organizational Climate: A review of Theory and Research. *Psychological Bulletin*, 81, 12, 1.096-1.112.
- JANSSENS, M. , BRETT, J.M. y SMITH, F.J. (1995). Confirmatory Cross-Cultural Research: Testing the Viability of a Corporation-Wide Safety Policy. *Academy of Management Journal*, 38, 2, 364-382.
- JAQUES, E. (1978). *Intervention et changement dans l'entreprise*. París: Dunod.
- JELINEK, M., SMIRCICH, L y HIRSCH, P. (Eds.). (1983). Organizational Culture. *Administrative Science Quarterly*, 28, 331-338.
- JIMENEZ BURILLO, F. y ARAGONES, J.I. (Comp.). (1991). *Introducción a la psicología ambiental*. Madrid: Alianza.
- JÓDAR ORTEGA, C. (1995). *El educador social y la cultura escolar*. Investigación en la escuela, 26, 101-107.
- KAHN, J.S. (Ed.) (1975). *El concepto de cultura. Textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama.
- KARDINER, A. (1978). *El individuo y su sociedad. La psicodinámica de la organización social primitiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- KAST, F.E. y ROSENZWEIG, J.E. (1987). *Administración en las organizaciones. Enfoque de sistemas y de contingencias*. México: McGraw Hill. 2ª ed. Original: (1985). *Organization & Management: a Systems and contingency approach*. USA: McGraw-Hill.
- KATZ, D. y KAHN, R.L. (1990). *Psicología social de las organizaciones*. México: Trillas. (Original: (1966). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley).
- KEESING, R.M. (1993). Teorías de la cultura. En H.M. VELASCO, (Comp.).(1993). *Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas* (pp. 43-74). Valladolid: Simancas.
- KEICHEL, W. (1982). Corporate strategies under fire. *Fortune*, December, 27, 35-39.
- KILMAN, R.H., SAXTON, M.J. y SERPA, R. (Eds.).(1985). *Gaining Control of the Corporate Culture*. San Francisco, Cal.: Jossey-Bass.

- KILMANN, R.H., PONDY L.R. y SLEVIN, D.P. (Eds.). *The Management of Organization Design*. New York: Elsevier-North Holland.
- KLUCKHOHN, F.R. y STRODTBECK, F.L. (1961). *Variations in Value Orientations*. New York: Harper & Row.
- KLUCKHOHN, C. (1951). Values and value orientations in the theory of action. En T. PARSONS y E.A. SHILDS. *Toward general theory of action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- KNIGHTS, D. y WILLMOTT, H. (1987). Organizational culture as management strategy: a critique and illustration from the financial service industry. *International Studies of Management & Organization*, 17, 3, 40-63.
- KOMIN, S. (1990). Culture and work-related values in Thai Organizations. *International Journal of Psychology*, 25, 681-704.
- KOONTZ, H., O'DONNELL, C. y WEIHRICH, H. (1990). *Elementos de Administración*. Madrid: McGraw-Hill.
- KOPROWSKI, E. (1983). Cultural Myths: Clues to effective Management. *Organizational Dynamics*, 12, (2), 39-57.
- KOTTER, J.P y HESKETT, J.L. (1992). *Corporate culture and performance*. New York: The Free Press.
- KREPS, G.L. (1995). *La comunicación en las organizaciones*. Venezuela: Addison-Wesley Iberoamericana.
- KROEBER, A.L. (1952). *The Nature of Culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- KROEBER, A.L. (1946). History and evolution. En A.L. KROEBER. (1952). *The Nature of Culture* (95-103). Chicago: University of Chicago Press.
- KROEBER, A.L. y KLUCKHOHN, C.A. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Cambridge. Papers of the Peabody Museum, Harvard University, vol.47, nº1.
- KROEBER, A.L. (1948). *Anthropology*. New York: Harcourt-Brace. (Trad. castellana: (1954). *Antropología*. México: F.C.E.).
- KROEBER, A.L. y KLUCKHOHN, C.A. (1963). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. New York: Vintage Books.
- KUNDA, G. (1992). *Engineering Culture: Control and Commitment in a High-Tech Corporation*. Philadelphia: Temple University Press.

- LACROIX, P. (1983). Culture de l'entreprise et culture communautaire des groupes. *Direction et Gestion*, 3, 39-52.
- LAKEOFF, G. y JOHNSON, M. (1980). *Metaphors We live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- LAPASSADE, G. (1977). *Grupos, organizaciones e instituciones*. Barcelona: Granica.
- LATTMANN, Ch. y GARCIA ECHEVERRIA, S. (1992). *Management de los recursos humanos en la empresa*. Madrid: Díaz de Santos.
- LAWRENCE, P.R. y LORSCH, J.W. (1987). *La empresa y su entorno*. Barcelona: Plaza & Janés.
- LEACH, E. (1976). *Culture and communication: The logic by wich symbols are connected*. London: Cambridge University Press.
- LEAL MILLÁN, A.G. (1987). La adaptación de la cultura burocrática de la organización: la cultura adhocrática. *Economía y Empresa*, 17, enero-abril.
- LEAL MILLÁN, A. (1991). *Conocer la cultura de las organizaciones: una base para la estrategia y el cambio*. Madrid: Actualidad.
- LEMAITRE, N. (1984a). La culture d'entreprise: facteur de performance? *Direction et Gestion*, 5, sept-oct, 32-38.
- LEMAITRE, N. (1984b). La culture d'entreprise: Outil de gestion? *Dirección et Gestion*, 6, nov-dec, 41-52.
- LESSEM, R. (1992). *Gestión de la cultura corporativa*. Madrid: Díaz de Santos.
- LEVINE, R.A. (1973). *Culture, Behavior and Personality*. Chicago: Aldine.
- LEVI-STRAUSS, C. (1963). *Structural Anthropology*. New York: Basic. (Trad. castellana: (1966). *Antropología estructural*. Buenos Aires: Eudeba).
- LEWIS, O. (1968). *A Study of Slum Culture*. New York: Random House.
- LIEBERMAN, A. (Ed.). (1988). *Building a Professional Culture in Schools*. New York: Teachers College Press.
- LIEBERMAN, A. (Ed.). (1990). *Schools as collaborative cultures: Creating the future now*. London: Falmer Press.
- LIKERT, R. (1961). *New Patterns of Management*. New York: McGraw Hill.

- LIKERT, R. (1967). *The Human Organization*. New York: McGraw-Hill.
- LIKERT, R. y GIBSON, J. (1986). *Nuevas formas para solucionar conflictos*. México: Trillas.
- LINDGREN, H.C. (1978). *Introducción a la Psicología Social*. México: Trillas.
- LINTON, R. (1936). *The Study of Man*. New York. (Trad. castellana: (1972). *Estudio del hombre*. Méjico: F.C.E).
- LINTON, R. (1945). *The Cultural Background of Personality*. New York. (Trad. castellana: (1965). *Cultura y Personalidad*. México: F.C.E).
- LITTERER, J. (1979). *Análisis de las organizaciones*. México: Limusa
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, N. (1993). El proyecto curricular y sus posibilidades de transformar la cultura organizativa de la escuela. En J.M. CORONEL LLAMAS, M.R. SÁNCHEZ MORENO Y C. MAYOR RUIZ (Eds.). *Cultura Escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar* (297-306). Sevilla: GID.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. (1995). La cultura de la institución escolar. *Investigación en la escuela*, 26, 25-35.
- LORENZO DELGADO, M. (1993). La Cultura Escolar. En O. SÁENZ BARRIO (Dir.). *Organización Escolar. Una Perspectiva Ecológica* (367-382). Alcoy: Marfil.
- LORENZO DELGADO, M. (1995). *Organización Escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- LORSCH, J. (1985). Strategic Myopia: Culture as an Invisible Barrier to change. En KILMAN, R.H., SAXTON, M.J. y SERPA, R. (Eds.). *Gaining Control of the Corporate Culture* (84-102). San Francisco, Cal.: Jossey-Bass.
- LORSH, J.W. (1986). Managing Culture: The Invisible Barrier to Strategic Change. *California Management Review*. Invierno.
- LOSONCZY, A.M. (1979). El lado oculto de la cultura. *Ethnica*, 15, 119-123.
- LOTMAN, J.M. (1989). Algunas consideraciones sobre la tipología de las culturas. *Revista de occidente*, 103, 5-19.
- LOUIS, M.P. (1981). A cultural perspective on organizations. *Human Systems Management Journal*, 2, 246-258.
- LOUIS, M.P. (1985a). An Investigator's guide to Workplace Culture. En P.J. Frost et al. *Organizational Culture* (73-94). Beverly Hills: Sage.

- LOUIS, M.P. (1985b). Sourcing workplace cultures: why, when and how. En KILMAN, R.H., SAXTON, M.J. y SERPA, R. (Eds.). *Gaining Control of the Corporate Culture*. San Francisco, Cal.: Jossey-Bass.
- LOUIS, K.S. y MILES, M.B. (1990). *Improving the Urban High School. What Works and Why*. New York: Teachers College Press.
- LOURAU, R. (1975). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LOZANO GARCIA, A. y SABIRON SIERRA, F. (1987). *Evaluación en educación compensatoria*. Zaragoza: Librería Central.
- LUCAS, R. (1987). Political-Cultural Analysis of Organizations. *Academic of Management Review*, 12, 1, 144-156.
- LUNDGREN, U. (1983). *Between Hope and Happening: Text and Context in Curriculum*. Victoria: Deakin University Press.
- LYNN, V. (1988). Organizational culture: origins and weaknesses. *Organization Studies*, 9, (4), 453-473.
- LLOPIS, J. (1989a). *La cultura de empresa: análisis y enfoque cualitativo para la toma de decisiones*. Tesina de Licenciatura. Universidad de Alicante.
- LLOPIS, J. (1989b). Cultura empresarial: ¿Necesidad empírica o simple reflexión intelectual? *Boletín Colegio de Economistas de Alicante*, Noviembre, 24.
- MAC IVER. (1942). *Social Causation*. Boston.
- MALINOWSKI, B. (1926). Anthropology. *Encyclopaedia Britannica*. First Supplementary Volume.
- MALINOWSKI, B. (1944). *A Scientific Theory of Culture*. New York: Oxford University Press. (Trad. castellana: (1972). *Una teoría científica de la cultura*. Barcelona: Edhasa).
- MALINOWSKI, B. (1931). Culture. *Encyclopedia of Social Sciences*. New York. Vol.4, 621-624.
- MALINOWSKI, B. (1964/84). *Una teoría científica de la cultura*. Barna: Edhasa.
- MANGHAN, I. y FINEMAN, S. (1983). Organizations as fictional constructions. Comunicación presentada al *Second Colloque Européen sur la culture et le symbolisme organisationnels*. Groeningen, Países Bajos, junio.

- MANNING, P. (1979). Metaphors of the field: Varieties of organizational discourse. *Administrative Science Quarterly*, 24, 660-671.
- MARCH, J. y SIMON, H. (1987). *Teoría de la organización*. Barcelona: Ariel.
- MARCH, J.G. y OLSEN, J.P. (1976). *Ambiguity and Choice in Organizations*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MARCH, J.G. (1984). How we talk and how we act: Administrative theory and administrative life. En T.J. SERGIOVANNI y J.E. CORBALLY (Eds.). *Leadership and Organizational Culture* (18-36). Chicago: Univ. of Illinois Press.
- MARCH, J.G. (Ed.). (1972). *Handbook of Organizations*. Chicago: Rand McNally & Co.
- MARGERISON, C.; DAVIES, R. y McCANN, D. (1986). The Prevailing Culture in Airline. *Team Management on the Flight Deck*, 7, 4, 9-11.
- MARGULIES, N. (1972). The myth and magic in O.D. *Business Horizons*, 15, 4, 77-82.
- MARGULIES, N. y WALLACE, J. (1985). *El cambio organizacional. Técnicas y aplicaciones*. México: Trillas.
- MARRERO ACOSTA, J. (1995). La cultura de la "colaboración" y el desarrollo profesional del profesorado. En AA.VV. *Volver a pensar la educación* (vol II, 296-311). Madrid: Morata.
- MARSHALL, J. (1982). Organizational Culture: Elements in Its Portraiture and Some Implications for Organization Functioning. *Group and Organization Studies*, septiembre, 367-384.
- MARTIN, J. y SIEHL, C. (1983). Organizational Culture and Counterculture: An Uneasy Symbiosis. *Organizational Dynamics*, 12, 2, Autumn, 52-64.
- MARTIN, J. y MEYERSON, D. (1988). Organizational cultures and the denial channeling and acknowledgment of ambiguity. En L.R. PONDY, R.J. BOLAND y H. THOMAS. (Eds.). *Managing Ambiguity and Change* (93-125). New York: Wiley.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1995). Cultura democrática y escuela pública. Una hipótesis de trabajo. *Investigación en la escuela*, 26, 55-68.
- MARTIN-MORENO, Q.(coord.). (1989). *Organizaciones educativas*. Madrid: UNED.
- MARX, K. (1967). *La ideología alemana*. Madrid: EDAF.

- MARX, K. (1964). *Pre-Capitalist Economic Formations*. New York: International. (Trad. castellana: (1969). *Formaciones económicas pre-capitalistas*. Madrid: Ciencia Nueva).
- MARX, K. (1963). *The 18th Brumaire of Louis Bonaparte*. New York: International. (Trad. castellana: (1974). *El 18 Brumario de Luis Napoleón*. Tomo I, Madrid: Akal).
- MASARU YOSHIMORI, Ph.D. (199). Claves de la competitividad japonesa. *Harvard Deusto Business Review*, , 19-30.
- MATA, M. de la y RAMIREZ, J.D. (1989). Cultura y procesos cognitivos: hacia una psicología cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 46, 49-69.
- MAURER, R. (1978). Cultura. En I. KRINGS (Ed.). *Conceptos Fundamentales de Filosofía*. Barcelona.
- MAUSS, M. (1977). *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.
- McCALL, M.W y LOMBARDO, M.M. (1978). *Leadership: Where Else Can We Go?* Durham, NC.: Duke University Press.
- McCASKEY, M. (1979). The hidden messages managers send. *Harvard Business Review*, nov-dec, 135-148.
- McGEE, J. y THOMAS, H. (Eds.). (1986). *Strategic Management Research. A European Perspective*. Chichester: John Wiley & Sons.
- McPEHERSON, R.B., CROWSON, R.L. y PITNER, N.J. (1986). *Managing Uncertainty Administrative theory and practice in education*. Ohio: Charles E. Merrill.
- MEAD, M. (1937). *Cooperation and Competition among Primitive Peoples*. New York.
- MEAD, M. (1959). A new preface. En R. BENEDICT. *Patterns of culture*. Boston: Houghton Mifflin.
- MEEK, V.L. (1992). Organizational Culture: Origins and Weaknesses. En G. SALAMAN (Ed.). *Human Resources Strategies* (192-211). Londres: Sage.
- MENDRAS, H. (1973). *Elementos de sociología*. Barcelona: Laia.
- MERTON, R.K. (1957). *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.
- MEYER, A. (1981). How ideologies supplant formal structures and shape responses to environments. *Journal of Management Studies*, 19, 45-61.

- MEYER, J.W. y ROWAN, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 2, 340-363.
- MILLIKAN, R.H. (1984). School culture and imagery: What does it mean, and what can it do for my school? *The Secondary Administrator*, 2, 1, 3-11.
- MINTZBERG, H. (1982). La necesidad de coherencia en el diseño de la Organización. *Harvard-Deusto Business Review*, 3º trim., 68-84.
- MITROFF, I.I. y KILMANN, R.H. (1976). On organizational stories: An approach to the design and analysis of organizations through myths and stories. En R.H. KILMANN, L.R. PONDY y D.P. SLEVIN (Eds.). *The Management of Organization Design*, (vol. 1, 189-207). New York: Elsevier-North Holland.
- MITROFF, I.I. y KILMANN, R.H. (1985). Corporate Taboos as the key to unlocking culture. En KILMAN, R.H., SAXTON, M.J. y SERPA, R. (Eds.). *Gaining Control of the Corporate Culture* (184-199). San Francisco, Cal.: Jossey-Bass.
- MITROFF, I.I. (1982). *Stakeholders of the mind*. Comunicación presentada a la Academy of Management Meetings. New York City. Agosto, (paper).
- MOERMAN, M. (1993). Ariadne's Thread and Indra's Net: Reflections on Ethnography, Ethnicity, Identity, Culture and Interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 26, 1, 85-98.
- MOLES, A.A. (1978). *Sociodinámica de la cultura*. Buenos Aires: Paidós. (Original: (1967). *Sociodynamique de la culture*. París: Mouton & Cia.)
- MONTERO ALCAIDE, A. (1993). Creencias y cultura profesional de los docentes. En J.M. CORONEL LLAMAS, M.R. SÁNCHEZ MORENO Y C. MAYOR RUIZ (Eds.). *Cultura Escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar* (125-134). Sevilla: GID.
- MORALES GUTIERREZ, A.C. (1993). Factores para la eficacia en la organización profesional: una aproximación teórica y empírica en el sector sanitario. *Revista de Fomento Social*, 48, 383-403.
- MORALES GUTIERREZ, A.C. (1994). Diez formas de concebir las organizaciones: una valoración. *Revista de Fomento Social*, 49, 23-65.
- MOREY, N. y LUTHANS, F. (1985). Refining the displacement of culture and the use of scenes and themes in organizational studies. *Academy of Management Review*, 10, 2, 219-229.
- MORGAN, G. (1990). *Imágenes de la Organización*. Madrid: Ra-Ma. (Original: (1986). *Images of Organization*. Beverly Hills: Sage).

- MORGAN, G. (1980). Paradigms, metaphors, and puzzle solving in organization theory. *Administrative Science Quarterly*, 25, 605-622.
- MORGAN, G. y SMIRCICH, L. (1980). The case for qualitative research. *Academy of Management Review*, 5, 491-500.
- MORGAN, G., FROST, P.J. y PONDY, L.R. (1983). Organizational symbolism. En L.R. PONDY et al. (Eds). *Organizational Symbolism*. Greenwich, Conn.: JAI Press.
- MORGAN, G. (Ed.). (1983). *Beyond Method: Social Research Strategies*. Beverly Hills, Cal.: Sage.
- MORRIS, Ch. (1946). *Signs, Language and Behavior*. Nueva York: Prentice-Hall. (Trad. castellana: (1962). *Signos, lenguaje y conducta*. Buenos Aires: Losada).
- MUNICIO, P. (1988a). La cultura escolar como clave. *Apuntes de educación (Dirección y Administración)*, 29, 2-5.
- MUNICIO, P. (1988b). La cultura profesional de enseñar. *Apuntes de educación (Dirección y Administración)*, 29, 12-15.
- MUNICIO, P. (1988c). Formación y cambio en las organizaciones. *Alta Dirección*, 138, 113-120.
- MUNICIO, P. (1996). Estructuras organizativas. En DOMÍNGUEZ, G. y MESANZA, J. *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española (En prensa).
- MUÑOZ SECA, B. (1989). El cambio de cultura: diagnóstico e implementación. *Alta Dirección*, 143, 27.
- MUÑOZ, B. (1989). *Cultura y comunicación. Introducción a las teorías contemporáneas*. Barcelona: Barcanova.
- MURDOCK. (1941). Anthropology and Human Relations. *Sociometry*, vol 4.
- NEGANDHI, A. y ESTAFEN, B. (1967). A research Model to Determine the Applicability of American Management Know-How in Differing Cultures and/or Environments. *Academy of Management Journal*, 8, 4, 309-318.
- NIAS, J. (1989). *Relationships in the Primary School: a Study of School Cultures*. London: Falmer Press.
- NISBETT, R. y ROSS, L. (1980). *Human Inference: Strategies an Shortcomings of Social Judgment*. Englewood Cliffs, N. Jersey: Prentice-Hall.

- NORD, W.R. (1985). Can Organizational Culture be Managed?. A Synthesis. En P.J. FROST et al. *Organizational Culture* (pp. 187-196). Beverly Hills: Sage.
- NYSTROM, P.C. y STARBUCK, W.H. (Comp.). (1981). *Handbook of Organizational Design* (203-224). New York: Oxford University Press.
- O'CONNOR, N.G. (1995). The influence of organizational culture on the usefulness of budget participation by Singaporean-Chinese managers. *Accountin, Organizations and Society*, 20, 5, 383-404.
- OLIVER JAUME, J. (1993) . Las culturas escolares como ámbito de intervención. En J.M. CORONEL LLAMAS, M.R. SÁNCHEZ MORENO Y C. MAYOR RUIZ (Eds.). *Cultura Escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar* (75-82). Sevilla: GID.
- OLSON, J. (1988). Making sense of Teaching: Cognition vs. Culture. *Journal of Curriculum Studies*, 20 (2), 167-169.
- OLSON, J. (1992). *Understanding teaching. Beyond expertise*. Milton Keynes: Open University Press.
- O'REILLY, Ch.A. et al. (1991). People and organizational culture. *Academy of Management Journal*, 34, 487-516.
- O'TOOLE, J. (1979). Corporate and Managerial Cultures. En COOPER, C. (Ed.). *Behavioral Problems in Organizations*. Englewood Cliffs, N. Jersey: Prentice-Hall.
- ORBEGOZO, J.I. (1987). *La dirección estratégica*. Bilbao: APD y Sociedad para la promoción y reconversión industrial.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1986). *Ideas y creencias* .Madrid: Revista de Occidente y Alianza Editorial.
- ORTIGUEIRA BOUZADA, M. (1984). *La corporación cibernética*. Diputaciones de Almería, Granada, Jaén y Málaga: Centro de Estudios Municipales y de Cooperación interprovincial.
- OUCHI, W. (1980). Markets, bureaucracies, and Clans. *Administrative Science Quarterly*, 25, 129-141.
- OUCHI, W.G. (1982). *Teoría Z*. México: Fondo Educativo Interamericano. Original:(1981). *Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

- OUCHI, W. y JAEGER, A. (1978). Type Z Organization: Stability in the Mindst of Mobility. *Academy of Management Review*, abril, 305-314.
- OUCHI, W. y PRICE, R. (1978). Hierarchis, Clans and Theory Z: A new Perspective on Organization Development. *Organizational Dynamics*, autumn, 25-44.
- OUCHI, W.G. y WILKINS, A.L. (1985). Organizational Culture. *Annual Review of Sociology*, 11, 457-483.
- OWENS, R.G. (1976). *La escuela como organización: Tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid: Santillana.
- OWENS, R.G. (1985). *American High Schools as a Clan: Dynamics of Organization and Leadership*. Comunicación presentada al Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, Illinois, Marzo 31- Abril 4.
- OWENS, R.G. y STEINHOFF, G.R. (1988). Toward a Theory of Organizational Culture, presentado al *Annual Meeting of AERA* (paper).
- PALACIOS, J., HIDALGO, M.A. y OLIVA, A. (1995). Cultura familiar y cultura escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 239, 10-12.
- PAPALEWIS, R. (1988). A case study in organizational culture. Administrator's shared values, perceptions, and beliefs. *Planning and Changing*, 18, (3), 158-165.
- PARRA LUNA, F. (1989). *El balance social de la empresa como instrumento de gestión*. Bilbao: Deusto.
- PARRA LUNA, F. (1987). Balance Social de la Empresa. En J.A. GARMENDIA, M. NAVARRO y F. PARRA LUNA. *Sociología Industrial y de la Empresa* (299 Y ss.). Madrid: Aguilar.
- PARSONS, T. (1951). *The Social System*. New York: Free Press.
- PARSONS, T. (1977). *Hacia una teoría general de la acción*. Madrid: Cíncel.
- PARSONS, T. (1953). *The social system*. New York: Free Press.
- PARSONS, T. (1990). El aula como sistema social: algunas de sus funciones. *Educación y Sociedad*, 6, 173-195.
- PASCALE, R.T. y ATHOS, A.G. (1984). *El secreto de la técnica empresarial japonesa*. México: Grijalbo. (Original: (1981). *The art of japanese management*. Nueva York: Simon & Schuster).

- PASCALÉ, R.T. (1985). The paradox of corporate culture: Reconciling ourselves to socialization. *California Management Review*, 27, 2, 26-41.
- PASCUAL, P.R. (1988). La función directiva en el contexto socio-educativo actual. En R. PASCUAL (Coord.). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (37-51). Madrid: Narcea.
- PATTERSON, J.L., PURKEY, S.C. y PARKER, J.V. (1986). *Productive School Systems for a Nonrational World*. Alexandria: ASCD.
- PAYNE, R.L. y PUGH, S.S. (1976). Organizational structure and organization climate. En M.D. DUNNETE. (Ed.). *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.
- PEIRO, J.M. (1991). Organizaciones y medio ambiente. En F. JIMENEZ BURILLO y J.I. ARAGONES (Comp.). (1991). *Introducción a la psicología ambiental* (251-282). Madrid: Alianza.
- PEIRO, J.M. (Comp.). (1990). *Psicología social y sociedad del bienestar* (5 tomos). Barcelona: PPU.
- PEIRO, J.M. (1989b). La cultura organizativa como concepto global. *Informació Psicológica*, 40, Dic., 23-25.
- PEIRO, J.M. (1989a). *Organizaciones. Una perspectiva psicosociológica*. Barcelona: P.P.U.
- PEIRO, J.M. (1987). *Psicología de la Organización*. (2 tomos). Madrid: UNED.
- PENNINGS, J.M. y GRESOV, C.G. (1986). Technoeconomic and structural correlates of organizational culture. *Organization Studies*, 7, 317-334.
- PERETTI, J. y VACHETTE, J. (1984). *Audit Social*. París: Les Editions d'organisation.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1991). Investigación y curriculum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 69-84.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1994). La cultura escolar en la sociedad postmoderna. *Cuadernos de Pedagogía*.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la escuela*, 26, 7-24.
- PETERS, T.J. (1978). Symbols, patterns and settings: an optimistic case for getting things done. *Organizational Dynamics*, 9, 2, 3-23.

- PETERS, T.J. y WATERMAN, R.H. (1984). *En busca de la excelencia. Lecciones de las empresas mejor gestionadas de los Estados Unidos*. Barcelona: Folio. (Original: (1982). *In Search of Excellence*. Nueva York: Harper & Row).
- PETIT, F. (1984). *Psicosociología de las organizaciones. Introducción a sus fundamentos teóricos y metodológicos*. Barcelona: Herder.
- PETTIGREW, A. (1979). On Studying Organization Cultures. *Administrative Science Quarterly*, 24, December, 570-581.
- PFEFFER, J. (1981). Management as a symbolic action: the creation and maintenance of organizational paradigms. En L.L. CUMMINGS y B.M. STAW. (Eds.). *Research in Organizational Behavior*, (1-52). Greenwich, Conn.: JAI Press.
- PFEFFER, J. (1987). *Organizaciones y Teoría de la organización*. Buenos Aires: El Ateneo.
- PFEFFER, J. (1993). *El poder en las organizaciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- PHILLIPS, L.L. (1975). *Productivity and the Self-Fulfilling Prophecy: The Pygmalion Effect*. Nueva York: McGraw-Hill Films.
- PLATT, J.R. (Ed.). (1965). *New Views on the Nature of man*. Chicago: Univ. Chicago Press.
- PONDY, L.R. (1978). Leadership is a Language Game. En M.W. McCALL y M.M. LOMBARDO. *Leadership: Where Else Can We Go?* (87-99). Durham, NC.: Duke University Press.
- PONDY, L.R., FROST, P.J., MORGAN, G. y DANDRIDGE, T.C. (Eds.). (1983). *Organizational Symbolism*. Greenwich, Conn.: JAI Press.
- PONDY, L.R., BOLAND, R.J. y THOMAS, H. (Eds.). (1988). *Managing Ambiguity and Change*. New York: Wiley.
- POPKEWITZ, T.S., TABACHNIK, B.R. y WEHLAGE, G. (1982). *The myth of educational reform: A study of school responses to a program of change*. Madison: University of Wisconsin Press.
- PUGH, D.S. (1969). Dimensions of organization structure. *Administrative Science Quarterly*, 14, 91-114.
- PUMPIN, C., KOBI, J. y WUTHRICH, H.A. (1985). *La culture de l'entreprise: le profil stratégique qui conduit au succès*. Bern, Switz.: Banque Populaire Suisse.
- PUMPIN, C. y GARCIA ECHEVERRIA, S. (1988). *Cultura empresarial*. Madrid: Díaz de Santos.

- PUMPIN, C. y GARCIA ECHEVERRIA, S. (1990). *Dinámica Empresarial. Una nueva cultura para el éxito de la empresa*. Madrid: Díaz de Santos.
- PUMPIN, C. y GARCIA ECHEVERRIA, S. (1986). *Management Estratégico. (Posiciones estratégicas de resultados)*. Madrid: ESIC.
- QUIJANO Y DE ARANA, S. (1985). *Un enfoque sistémico para la selección de Personal*. Colección Temas de Psicología, nº 9. Barcelona: Publicacions Edicions Universitat de Barcelona.
- QUINN, R.E. (1988). *Beyond Rational Management*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- QUINN, R.E. y KIMBERLY, J.R. (1984). Paradox, Planning and Perseverance: Guidelines for Managerial Practice. En J.R. KIMBERLY y R.E. QUINN (Eds.). *Managing Organizational Transitions*. Homewood, Il.: Dow Jones-Irwin.
- QUINN, R.E. y ROHRBAUGH, J. (1981). A Competing Values Approach to Organizational Effectiveness. *Public Productivity Review*, 5, 122-140.
- QUINN, R.E. y SPREITZER, G.M. (1991). The Psychometrics of the Competing Values Culture Instrument and an Analysis of the Impact of Organizational Culture on Quality of Life. En R.W. WOODMAN y W.A. PASMORE (Eds.). *Research in Organizational Change and Development*. JAI Press.
- QUINTANA CABANAS, J.M. (1988). Escuela y sociedad, dos culturas en discordia. *Apuntes de educación (serie dirección y administración escolar)*, 29, 6-8.
- QUINTANA, J.M. (1977). *Sociología de la educación*. Barcelona: Hispano-Europea.
- RADCLIFFE-BROWN, A.R. (1929). Historical and functional interpretations of culture in relation to the practical application of anthropology to the control of native people. En M.N. SRINIVAS (Ed.). (1958). *Method in Social Anthropology* (39-41). Chicago: University of Chicago Press.
- RADCLIFFE-BROWN, A.R. (1969). *Structures et fonctions dans la société*. París: Minuit (1952).
- RADCLIFFE-BROWN, A.R. (1931). The present position of anthropological studies. En M.N. SRINIVAS (Ed.). (1958). *Method in Social Anthropology* (42-95). Chicago: University of Chicago Press.
- RAELIN, J.A. (1985). *The Clash of Cultures: Managers and Professionals*. Boston: Harvard Business School Press.
- RAMONEDA, J. (1985). La cultura de la crisis. *Saber*, 1, 1-2, 16-22.

- RAPPAPORT, R. (1971). Nature, culture and ecological anthropology. En H. SHAPIRO. (Ed.). *Man, Culture and Society*, (pp. 237-267). Oxford: Univ. Press.
- REDFIELD, R. (1965). *The Primitive World and Its Transformation*. Ithaca: Cornell University Press. (Trad. castellana: (1963). *El mundo primitivo y sus transformaciones*. México: FCE).
- REID, I. (1978). *Sociological Perspectives on School and Education*. Somerset: Open Books.
- RENNER, W. (1981). The New Corporate Culture. Alcoa's Public Relations and Advertising Department, 1-4.
- REYNOLDS, P.D. (1986). Organizational culture as related to industry, position and performance. *Journal of Management Studies*, 23, 333-345.
- RILEY, P. (1983). A Structuralist Account of Political Culture. *Administrative Science Quarterly*, 28, 13, 414-437.
- RIO, P. del y ALVAREZ, A. (1992). ¿Tres pies al gato? Significado, sentido y cultura cotidiana en la educación. *Infancia y aprendizaje*, 59-60, 43-61.
- RITTI, R.R. y FUNKHOUSER, G.R. (1987). *Vida interna en la empresa*. Barcelona: Plaza & Janés.
- RIVERO, A. (1990). Cultura y política postmodernas. A. Heller y F. Feher: Políticas de las postmodernidad. Ensayos de crítica cultural. *Isegoria*, 2, 200-203.
- ROBBINS, S.P. (1987). *Comportamiento organizacional. Conceptos, controversias y aplicaciones*. México: Prentice-Hall.
- ROBERTS, K.H. (1970). On looking at an elephant. An evaluation of cross-cultural research related to organizations. *Psychological Bulletin*, 74, 327-350.
- ROGOVSKY, I. (1988). Diagnóstico de la cultura empresarial: valores y contravalores. *XXIII Jornadas de estudio de la Asociación Española de Dirección de Personal*. Noviembre. Madrid.
- ROHEIM. (1934). *The Riddle of the Sphinx*. Londres.
- ROSSI, I. y O'HIGGINS, E. (1981). *Teorías de la cultura y métodos antropológicos*. Barcelona: Anagrama.
- ROSSI, I. (1974). *The Unconscious in Culture*. New York: Dutton.

- ROSSMAN, G.B., CORBETT, H.D. y FIRESTONE, W.A. (1988). *Change and Effectiveness in Schools*. Albany, NY.: State University of New York Press.
- ROUCHY, J.C. (1973). L'analyse institutionnelle. *Connexions*, 6, 83-98.
- ROWAN, B. (1990). Commitment and Control: Alternative Strategies for the Organizational Design of Schools. En C. CAZDEN (Ed.). *Review of Research in Education*, 16, 353-389.
- RUDDUCK, J. (1991). *Innovation and Change: Developing involvement and understanding*. Buckingham: Open University Press.
- RUIZ OLABUENAGA, J.I. y ISPIZUA, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- SACKMANN, S.A. (1983). Organisationskultur - die unsichtbare Einflussgrösse (Cultura organizacional - La influencia invisible). *Gruppendynamik*, 4, 393-406.
- SACKMANN, S.A. (1989). *The framers of culture: The conceptual views of anthropology, organization theory and management*. Comunicación presentada a la Academy of Management Annual Meeting. Whashington, DC (paper).
- SACKMANN, S.A. (1991). *Cultural knowledge in Organizations. Exploring the Collective Mind*. Londres: Sage.
- SACKMANN, S.A. (1992). Culture and Subcultures: An Analysis of Organizational Knowledge. *Administrative Science Quarterly*, 37, 140-161.
- SAFFOLD, G.S. (1988). Culture traits, strength and organizational performance: moving beyond "strong" culture. *Academy of Management Review*, 13, 546-558.
- SAINSAULIEU, R. (1973). *Les relations de travail à l'usine*. Paris: Ed. d'Organisation.
- SAINT-EXUPÉRY, A. de (1980). *El principito*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- SALAMAN, G. (Ed.). *Human Resources Strategies*. Londres: Sage.
- SAN MARTIN, J. (1987). La situación de la antropología filosófica y la teoría de la cultura en España, *Anthropos*, 77, 10, 65-70.
- SÁNCHEZ CREUS, F. (1987). ¿Es posible auditar el funcionamiento social de una empresa? *Revista Boletín de Antiguos I.E.S.E. Universidad de Navarra*, 25, 25-29.
- SÁNCHEZ DE HORCAJO, J.J. (1979). *La cultura. Reproducción o cambio*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- SÁNCHEZ GARCÍA, J.C. (1994). Un modelo integrador para evaluar la efectividad organizacional y su aplicación en la evaluación de la cultura. *Alta dirección*, 176, 227-235.
- SANDAY, P. (1979). The ethnographic paradigms. *Administrative Science Quarterly*, 24, december, 527-538.
- SANZ DE LA TAJADA, L.A. (1994). *Integración de la identidad y la imagen de la empresa*. Madrid: ESIC.
- SANTANA BONILLA, P. (1993). ¿Qué modelo de escuela subyace al paradigma de la colaboración? En J.M. CORONEL LLAMAS, M.R. SÁNCHEZ MORENO Y C. MAYOR RUIZ (Eds.). *Cultura Escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar (59-72)*. Sevilla: GID.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1995). *Cultura profesional del docente*. Investigación en la Escuela, 26, 37-45.
- SAPIENZA, A. (1985). Believing is Seeing: How Cultures influences the Decisions Top Managers Make. En KILMAN, R.H., SAXTON, M.J. y SERPA, R. (Eds.). *Gaining Control of the Corporate Culture (66-83)*. San Francisco, Cal.: Jossey-Bass.
- SAPIR, E. (1921). *Language: an introduction to the study of speech*. San Diego: Harcourt Brace Janovich.
- SARASON, S.B. (1971). *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn & Bacon.
- SATHE, V. (1983). Some Action Implications of Corporate Culture: A Manager's Guide to Action. *Organizational Dynamics*, 12, 2, Autumn, 4-23.
- SATHE, V. (1985). How to decipher and change organizational culture. En R.H. KILMANN et al. (Eds.), *Gaining Control of the Corporate Culture*. San Francisco, Cal.: Jossey-Bass.
- SCHALL, M.S. (1983). A Communication-Rules Approach to Organizational Culture. *Administrative Science Quarterly*, december, 557-581.
- SCHEIN, E.H. (1983a). *Organizational Culture, a dynamic model*. MIT working paper.
- SCHEIN, E.H. (1983b). The Role of the Founder in Creating Organizational Culture. *Organizational Dynamics*, 12, Summer, 13-28.
- SCHEIN, E. H. (1984). Coming to a New Awareness of Organizational Culture. *Sloan Management Review*, invierno, 3-16.

- SCHEIN, E. (1985). How culture forms, develops, and changes. En KILMAN, R.H., SAXTON, M.J. y SERPA, R. (Eds.). *Gaining Control of the Corporate Culture* (17-43). San Francisco, Cal.: Jossey-Bass.
- SCHEIN, E.H. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo. Una visión dinámica*. Barcelona: Plaza & Janés. (Original: (1985). *Organizational culture and Leadership: A Dynamic View*. London: Jossey-Bass).
- SCHEIN, E.H. (1990a). *Consultoría de procesos*. (2 vols.). México: Addison-Wesley y Sistemas Técnicos de Edición.
- SCHEIN, E.H. (1990b). Organizational culture. *American Psychologist*, 45, 2, 109-119.
- SCHEIN, E.H. (1991). What is Culture? En J. FROST et al. (Eds.). *Reframing organizational Culture* (243-253). Londres: Sage.
- SCHEIN, E.H. (1992). Coming to a new Awareness of Organizational Culture. En G. SALAMAN (Ed.). *Human Resources Strategies* (237-253). Londres: Sage.
- SCHERMERHORN, J.R., HUNT, J.G. y OSBORN, R.N. (1987). *Comportamiento en las organizaciones*. México: Interamericana.
- SCHNEIDER, D. (1968). *American Kinship: A Cultural Account*. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice-Hall.
- SCHNEIDER, B. (1975). Organizational climates: An Essay. *Personal Psychology*, 28, 161-182.
- SCHNEIDER, B. (1983). An interactionist perspective on organizational effectiveness. En K.S. CAMERON y D.A. WHETTEN. (Eds.). *Organizational effectiveness*. New York: Academic Press.
- SCHNEIDER, B. y REICHERS. A.E. (1983). On etiology of climates. *Personnel Psychology*, 36, 19-39.
- SCHURMANN, F. (1968). *Ideology and organization in Communist China*. California: University of California Press.
- SCHWARTZ, H. y STANLEY, M.D. (1981). Matching Corporate Culture and Business Strategy. *Organizational Dynamics*. Summer, 30-48.
- SCHWEDER, R.A. y LEVINE, R.A. (Dir.). *Culture theory: Essays on mind, self and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SEKARAN, U. (1981). Nomological networks and the understanding of organizations in different cultures. *Proceedings of the Academy of Management*: 54-58.

- SELIGER, M. (1976). *Ideology and politics*. Londres: Allen and Unwin.
- SELZNICK, P. (1948). Foundations of the Theory of Organization. *American Sociological Review*, Febrero, 25-35.
- SERGIOVANI, T.J. (1987). *The Principalship. A Relective Practice Perspective*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- SERGIOVANNI, T. y CORBALLY, J.E. (Eds.). (1983). *Administrative leadership and organizational cultures*. Urbana: University of Illinois Press.
- SERGIOVANNI, T. y CORBALLY, J.E. (Eds.). (1986). *Leadership and organizational culture*. Urbana: University of Illinois Press.
- SETHIA, N. y VON GLINOW, M. (1985). Arriving at Four Cultures by Managing the Reward System. En KILMAN, R.H., SAXTON, M.J. y SERPA, R. (Eds.). *Gaining Control of the Corporate Culture* (400-420). San Francisco, Cal.: Jossey-Bass.
- SHAPIRO, H. (Ed.). (1971). *Man, Culture and Society*. Oxford: Univ. Press.
- SHERIF, M. y SHERIF, C. (1953). *Groups in Harmony and Tension: An Integration of Studies on Inter Groups Relations*. New York: Harper and Brothers.
- SHORT, L. y FERRATT, T. (1984). Work unit culture: Strategic Starting point in building Organizational change. *Management Review*, 8, august, 15-19.
- SIEHL, C. y MARTIN, J. (1981). *Learning organizational culture*. Graduate Schools of Business. Stanford University (paper).
- SILVERZWEIG, S. y ALLEN, R. (1976). Changing the Corporate Culture. *Sloan Management Review*, 17, 3, 33-49.
- SINGER. (1961). Culture and Personality. Theory and Research. En Kaplan (Ed.). *Studying Personality Cross-Culturaly*. New York: Harper & Row.
- SKOLDBERG, K. (1987). Den motsatta kulturen. Organisationssymbolik och - kultur i ett dialektiskt perspektiv. *Ledelse & Erhervsokonomi*, 51, 1, 11-26.
- SLOCUM, J.W. (1971). A comparative study of the satisfaction of American and Mexican operatives. *Academy of Management Journal*, 14, 89-97.
- SMIRCICH, L. (1983). Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28, 1, 339-358.

- SMIRCICH, L. (1983a). Organizations as Shared meaning. En L.R. PONDY et al. (Eds.). *Organizational Symbolism* (55-69). Connecticut: Jai Press Inc.
- SMIRCICH, L. (1983b). Studying organizations as cultures. En G. MORGAN. (Ed.). *Beyond Method: Social Research Strategies*. Beverly Hills, Cal.: Sage.
- SMIRCICH, L. (1985). Is the concept of Culture a Paradigm for Understanding Organizations and Ourselves?. En P.J. FROST et al. *Organizational Culture* (55-72). Beverly Hills, Cal.: Sage.
- SMIRCICH, L. y MORGAN, G. (1982). Leadership: The management of meaning. *Journal of Applied Behavioral Science*, 18, 3, 257-273.
- SMITH, G. Y STEADMAN, L. (1983). La trayectoria pasada indica la capacidad de una organización. *Harvard Deusto Business Review*, 1º trimestre, 89-99.
- SMITH, K. y SIMMONDS, V. (1983). A Rumpelstilskin Organization. *Administrative Science Quarterly*, 28, 3, 272-292.
- SMITH, P.B. y PETERSON, M.F. (1990). *Liderazgo, organizaciones y cultura. Un modelo de dirección de sucesos*. Madrid: Pirámide.
- SORGE, A. (1985). Culture's consequences. En LAWRENCE, P, y ELLIOT, K. (Eds.) *Introducing Management* (234-244). Middlesex: Penguin Books.
- SOROKIN, P.A. (1947). *Society, Culture and Personality: their Structure and Dynamics*. New York.
- SPARKES, A.C. (1991). The Culture of Teaching. Critical Reflection and Change: Possibilities and Problems, *Educational Management and Administration*, 19, 1.
- SPINDLER, G. y SPINDLER, L. (1985). Ethnography: An Anthropological View. *Educational Horizons*, 63, 4, 154-157.
- SPRADLEY, J.P. (1970). *You Owe Yourself a Drunk: An Ethnography of Urban Nomads*. Boston: Little Brown.
- SPROULL, L.E. (1981). Beliefs in Organizations. En P.C. NYSTROM y W.H. STARBUCK. (Comp.). *Handbook of Organizational Design* (vol. 2, 203-224). New York: Oxford University Press.
- STABLEIN, R. y NORD, W. (1985). Practical and emancipatory interests in organizational symbolism. *Journal of Management*, 11, 2, 13-28.
- STAW, B.M. (Ed.). (1979). *Research in Organizational Behavior*. Greenwich, Conn.: Jai Press.

- STEFFY, B. y GRIMES, A.J. (1986). A critical theory of organization science. *Academy of Management Review*, 11, 322-336.
- STEWART, J.H. (1955). *Theory of Culture Change*. Urbana: University of Illinois Press.
- STOETZEL, J. (1966). *Psicología social*. Alcoy: Marfil.
- SWIDLER, A. (1979). *Organization without authority*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- SWIDLER, A. (1986). Culture in Action: Symbols and Strategies. *American Sociological Review*, 51, 284.
- TAGIURI, R. y LITWIN, G.H. (1968). *Organizational Climate*. Boston: Harvard University Graduate School of Business Administration.
- TERRAY, E. (1972). *Marxism and Primitive Societies*. New York: Monthly Review. (Trad. castellana: (1971). *El marxismo ante las sociedades primitivas*. Buenos Aires: Losada).
- THEVENET, M. (1985). L'écot de la mode. *Revue Française de Gestion*, 53-54, sept-déc, 19-29.
- THÉVENET, M. (1992). *Auditoria de la cultura empresarial*. Madrid: Díaz de Santos. (Original: (1986). *Audit de la culture d'entreprise*. Paris: Les Éditions d'Organisation).
- THOMAS, K.W. (1977). Toward multidimensional values in teaching: the example of conflict behavior. *Academy of Management Review*, 2, 484-490.
- TICHY, N.M. (1982). Managing change strategically: The technical, political, and cultural keys. *Organizational Dynamics*, 6, 3, Autumn, 59-80.
- TOFFLER, A. (1985). *La empresa flexible*. Barcelona: Plaza y Janés.
- TORRES, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- TOURAINÉ, A. (1978). *Introducción a la Sociología*. Barcelona: Ariel.
- TRICE, H.M. y BEYER, J.M. (1985). Using six organizational rites to change culture. En R.H. KILMANN et. al. (Eds.), *Gaining Control of the Corporate Culture*. San Francisco, Cal.: Jossey-Bass.
- TRICE, H.M. y BEYER, J.M. (1984). Studying organizational cultures through rites and ceremonies. *Academy of Management Review*, 9, 653-669.
- TUNSTALL, W. (1983). Cultural Transition at A.T.T. *Sloan Management Review*, 25, 1, 15-26.

- TUNSTALL, B.W. (1986). The Breakup of the Bell System: A Case Study in Cultural Transformation. *California Management Review*, invierno, 110.
- TURNER, B.A. (1973). *Symbols in African Rituals*. New York: Warner Modules.
- TURNER, B.A. (1977). Complex organizations as savage tribes. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 7, Abril, 99-125.
- TURNER, B.A. (1971). *Exploring the Industrial Subculture*. London: MacMillan.
- TURNER, B.A. (1983). Studying organization through Lévi-Strauss's structuralism. En G. MORGAN. (Ed.). *Beyond Method: Social Research Strategies*. Beverly Hills, Cal.: Sage.
- TURNER, B.A. (1969). *The Ritual Process*. Chicago: Aldine.
- TYLER, S.A. (1969). *Cognitive Anthropology*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- TYLOR, E.B. (1969). *Primitive Culture*. New York: Gordon. (Trad. castellana: (1975). *La cultura primitiva*. Madrid: Ayuso).
- UTTAL, B. (1983). The Corporate Culture Vultures. *Fortune*, Oct, 14, 66-72.
- VAL NÚÑEZ, M^a T.del. (1994). *Cultura empresarial y estrategia de la empresa en España. Su realidad actual y su diseño del cambio*. Madrid: Rialp.
- VALLE, T. del. (1988). La preocupación con los conceptos de cultura y estructura social en el desarrollo de la teoría antropológica. *Kobie. Antropología cultural*, 3, 53-61.
- VALLE-INCLAN, M.A. (1989). Qué entendemos por cultura y qué hacemos por la cultura. *Economía industrial*, 267, 169-170.
- VAN GENNET, A. (1960). *The rites of passage*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- VAN MAANEN, J. y BARLEY, S.R. (1985). Cultural organizations: Fragments of a theory. En L.R. PONDY, P.J. FROST, G. MORGAN y T.C. DANDRIDGE (Eds.). *Organizational Symbolism* (pp. 31-53). Greenwich, Ct.: JAI Press.
- VAN MAANEN, J. (1988). *Tales of the field*. Chicago: University of Chicago Press.
- VAN MAANEN, J. (1977). *Organizational Careers: Some New Perspectives*. New York: Wiley.
- VAN MAANEN, J. (1979). The Fact of Fiction in Organizational Ethnography. *Administrative Science Quarterly*, 24, 539-550.

- VAN MAANEN, J. y BARLEY, S.R. (1985). Cultural organization: fragments of a theory. En P.J. FROST et al. *Organizational Culture* (73-82). Beverly Hills, Cal.: Sage.
- VATTIMO, G. (1992). *La secularización de la Filosofía. Hermeneútica y postmodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- VAZQUEZ, I. (1990). *Empresa y grupo*. Barcelona: EADA.
- VELASCO, H.M. (Comp.).(1993). *Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas*. Valladolid: Simancas.
- VICENTE HERNANDEZ, U. (1987). Estudio de los hábitos culturales de los alumnos del ciclo superior de los colegios públicos de Almería capital. *Almotacín*, 9, 1-16.
- VON GLINOW, N. (1985). Reward Strategies for Attracting, Evaluating and Retaining Professionals. *Human Resource Management*.
- VROOM, V. (1964). *Work and Motivation*. New York: John Wiley.
- WALLACE, A.F.C. (1970). *Culture and Personality*. New York: Random House.
- WALLACE, A. (1962). The New Culture and Personality, en *Anthropology and Human Behavior*, The Anthropological Society of Washington.
- WALLER, W. (1932). *The Sociology of Teaching*. New York: Wiley.
- WANOUS, J.; REICHERS, A. y MALIK, S. (1984). Organizational Socialization and Group Development: Toward an Integrative Perspective. *Academy of Management Review*, 9, 4, 670-683.
- WARING, S.P. (1991). *Taylorism transformed: scientific management theory since 1945*. Chapel: U. of North Carolina Press.
- WEBER, M. (1920). Prinzipielles zur Kultursociologie. *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, 47.
- WEICK, K.E. (1976). Educational organisations as loosely compled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1, 1-19.
- WEICK, K.E. (1979a). *The Social Psychology of Organizing*. Massachussets: Addison Wesley.
- WEICK, K. (1979). Cognitive Processes in Organizations. En STAW, B. y CUMMINGS, L. (Eds.) *Research in Organizational Behavior*, Greenwich: JAI Press.
- WEICK, K.E. (1983). Letter to the Editor. *Fortune*. 27 october.

- WEICK, K.E. (1985). The significance of corporate culture. En P.J. Frost et al. *Organizational Culture* (pp. 381-389). Beverly Hills, Cal.: Sage.
- WEISS, H. (1978). Social learning of work values in Organization. *Journal of Applied Psychology*, 63, 711-718.
- WEISS, J. y MILLER, L. (1987). The concept of ideology in organizational analysis. *Academy of Management Review*, 12, 104-116.
- WELLISCH, J.B. et al. (1978). School Management and Organization in Successful Schools. *Sociology of Education*, 51, julio, 211-226.
- WESTOBY, A. (Ed.). (1988). *Culture and Power in Educational Organizations*. Philadelphia: Open University Press.
- WHIPP, R., ROSENFELD, R. y PETTIGREW, A. (1989). Culture and Competitiveness: Evidence from two mature UK Industries. *Journal of Management Studies*, 26, 6, November, 561-585.
- WHITE, L. (1959). *The Evolution of Culture*. New York: McGraw-Hill.
- WHITE, L. (1948). *Magic, Science and Religion*. New York: Doubleday. (Trad. castellana: (1964). *Magia, ciencia y religión*. Buenos Aires: Paidós).
- WHITE, L. (1934). *The Science of Culture*. New York. (Trad.: castellana: (1949). *La ciencia de la cultura*. Buenos Aires).
- WHITE, L. (1959). The concept of culture. *American Anthropologist*, 61, 227-251.
- WHITTY, G. (1985). *Sociology and school knowledge*. Londres: Methuen.
- WHORTON, J. y WORTHLEY, J. (1981). A perspective on the challenge of public management: Environmental Paradox and organizational culture. *Academy of Management Review*, 6, 357-363.
- WILKINS, A.L. (1983a). Organizational stories as Symbols which control the organization. En PONDY, L.; FROST, P.; MORGAN, G. y DANDRIDGE, T. (Eds.). *Organizational Symbolism*. Greenwich: JAI Press.
- WILKINS, A.L. (1983b). The culture audit: A tool for understanding organizations. *Organizational Dynamics*, Autumn, 24-38.
- WILKINS, A.L. (1984). The creation of company cultures: The role of stories and human resource systems. *Human Resource Management*, 23, 41-60.

- WILKINS, A.L. y OUCHI, W.G. (1983). Efficient Cultures: Exploring the Relationship between Culture and Organizational Performance. *Administrative Science Quarterly*, 28, 468-481.
- WILKINS, A. y PATTERSON, K. (1985). You can't Get There From Here: What Will Make Culture-Change Projects Fail. En KILMAN, R.H., SAXTON, M.J. y SERPA, R. (Eds.). *Gaining Control of the Corporate Culture* (262-291). San Francisco, Cal.: Jossey-Bass.
- WILSON, J. (1973). *Introduction to social movements*. New York: Basic Books.
- WILLIAMS, R. (1961). *The long revolution*. Harmondsworth: Penguin.
- WISSELER. (1923). *Man and Culture*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- WISSELER. (1929). *An Introduction to Social Anthropology*. New York: Holt, Rinehart & Wiston.
- WOLCOTT, H. (1973). *The man in the principal's office: An ethnography*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- YEUNG, A.K.O, BROCKBANK, J.W. y ULRICH, D.O. (1991). *Organizational Culture and Human Resource Practices: an Empirical Assessment*. School of Business Administration. University of Michigan. Comunicación.
- YOUNG, M.F.D. (Ed.). (1971). *Knowledge and control*. Londres: Collier Macmillan.
- YOUNG. (1942). *A Study of Society and Culture*. New York.
- ZAMMUTO, R.F. y KRAKOWER, J.Y. (1989). *Quantitative and Qualitative Studies of Organizational Culture*. Comunicación presentada a la Academy of Management Meeting. Washington, D.C.
- ZAVALLONI, M. (1980). Values. En H.C. TRIANDIS y R.W. BRISLIN. *Handbook of cross-cultural psychology*. New York: Oxford University Press.
- ZNANIECKI, F. (1918). Methodological note. En W.I. THOMAS y F. ZNANIECKI. *The polish peasant in Europe and America*. Boston: Bodger.

B. Bibliografía organización

- AA.VV. (1989). *Organización y dirección de centros educativos*. Madrid: UNED.
- ABRIL, J. (1990). A tres bandas: distintas mesas negociadoras dan un nuevo impulso a la solución de los conflictos docentes. *Papers d'Educacio*, 51, 25-27.
- ACKER, S. (1983). Women and teaching: a semi-detached sociology of a semi-profession. En WALKER, S. y BARTON, L. (Eds.) *Gender, Class and Education*. Lewes: Falmer Press.
- ACTAS DEL 1er CONGRESO INTERUNIVERSITARIO DE ORGANIZACION ESCOLAR. (1990;1). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. (Vol. I y II).
- ACTAS DEL 1er CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE DIRECCION DE CENTROS DOCENTES (1992). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- ALEHAMMAR, STHEN (1989). Liderazgo y Dirección. *Siglo Cero*. 122, 52-54.
- ÁLVAREZ, M. (1992). Elección y aceptación de los directores. Análisis de un estudio empírico. En *Actas del 1er Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes*. ICE de la Univesidad de Deusto. Bilbao.
- ÁLVAREZ, M. (1987). *Organización y renovación escolar*. Madrid. Editorial Popular.
- ÁLVAREZ, M. (1990; 1993). Planteamientos institucionales del centro educativo. En *Actas del 1er Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona. U.A.B. 2ª reedición en GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (1993). *Organización de un centro*. Barcelona. P.P.U.
- ÁLVAREZ, Q. y ZABALZA, M.A. (1989). La comunicación en Instituciones escolares. En Q. MARTÍN MORENO. *Organizaciones Educativas* (169-237). Madrid: UNED.
- ALLISON, D.J. (1983). Toward an improved understanding of the organizational nature of schools. *Educational Administration Quarterly*, 19, 4. 7-34.
- ANDERSON, G.L. (1989). *The management of meaning and the achievement of organizational legitimacy. A critical ethnography of school administrators*. Paper presented at the meeting of the AERA, San Francisco.
- ANDERSON, C.S. (1982). The search of school climate. *Review Educational Research*, 52, 368-420.

- ANTUNEZ, S. (1992). Los Consejos Escolares y la Gestión de los Centros Educativos. ¿ Ayuda o estorbo ?. En *Actas del Ier Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- ANTUNEZ, S. y GAIRIN, J. (1988). *Organización de centros*. Barcelona. Editorial Grao.
- APPLE, M. (1982) *Education and Power*. Londres: Routledge & Kegan Paul (Trad. cast.: 1987. *Educación y poder*. Madrid. Paidós -MEC.
- APPLE, M. (1983). Work, class and teaching. En WALKER, S. y BARTON, L. (Eds.) *Gender, Class and Education*. Lewes: Falmer Press.
- APPLE, M. (1986). *Ideología y Curriculum*. Madrid. AKAL .
- ARGYRIS, C. (1979). *El individuo dentro de la organización*. Barcelona. Herder
- ARGYRIS, C. (1964). *Personalidad y Organización*. Alcalá de Henares. Escuela de Administración Pública.
- ARGYRIS, C. Y SCHÖN, D. (1978). *Organizational learning. A theory of action perspective*. Reading, Addison-Wesley.
- ARMAS, M. y SEBASTIAN, A. (1992). Necesidades Formativas de los Equipos Directivos Escolares en el Contexto de la Reforma. En *Actas del Ier Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes*. Bilbao ICE de la Universidad de Deusto.
- ARNOT, M. (1983). A cloud over co-education: An analysis of the forms of transmission of class and gender relations. En WALKER, S. y BARTON, L. (Eds.) *Gender, Class and Education*. Lewes: Falmer Press.
- AUSUBEL, D.P. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.
- AUSUBEL, D.; NOVAK, J.D. Y HANESIAN, H. (1978). *Educational Psychology: a cognitive view*. New York. Holt, Rinehart y Winston.
- BACHARACH, S.B. y LAWLER, E.J. (1980). *Power and Politics in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BACHARACH, S.B. (1981). Organizational and Political Dimensions for Research on School District Governance and Administration. En S. M. BACHARACH (Ed) *Organizational Behavior in Schools and School Districts* (3-46). Nueva York: Praeger.
- BACHARACH, S. B. et al. (1990). The dimensionality of decision participation in educational organizations: the value of a multi-domain evaluative approach. *Educational Administration Quarterly*. 26, 126-167.

- BAILEY, A.J. (1982). A question of legitimation: a response to Eric Hoyle. *Educational Management and Administration*, 10, 99-104.
- BAILEY, F.G. (1977). *Morality and Expediency*. Oxford: Basil Blackwell.
- BAILEY, W. J. (1992). *Power to the schools leader's guidebook to restructuring*. Newbury (California). Corwin Press.
- BAKER, R. (1978). *Political Ideas in Modern Britain*. Londres: Methuen.
- BALDRIDGE, J.V. (1971). *Power and Conflict in the University*. New York: John Wiley.
- BALDRIDGE, J.V. (1983). Organizational Characteristics of Colleges and Universities. En J. V. BALDRIDGE Y T. DEAL (Eds). *The Dynamics of Organizational change in Education*. McCutchan. Berkeley. Pp 38-59.
- BALDRIDGE, J.V. y DEAL, T.E. (1983). *The Dynamics of Organizational change in education*. Berkeley, McCutchan Publishing Corporation.
- BALDRIDGE, J.V. (1971). *Power and conflict in the university*. New York. Wiley.
- BALL, S.J. (1983). *Inside the Classroom. Bloque 2, Unidad 10, Open University Course E205, Conflict and Change in Education*. Milton Keynes: Open University Press.
- BALL, S.J. (1987). *The micro-politics of the school*. London. Methuen. (Trad. cast. 1989. *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós-MEC).
- BALL, S.J. (1990; 1993). La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas. En *Actas del 1er Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. UAB. Barcelona.
- BALL, S. Y GOODSON, I. (1985). *Teachers' Lives and Careers*. London, Falmer Press, Issues in Education and Training Series.
- BALL, S.J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona. Paidós-MEC..
- BARBERA, S. (1990). *Métodos para la evaluación de centros*. Madrid. Escuela Española.
- BARDISA RUIZ, TERESA (1990). Modelos de formación para la gestión: hacia donde se dirige la formación de los directivos. *Nuestra Escuela*. 114, 9-12.
- BARNARD, Ch. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge. Harvard. University Press.

- BARR-GREENFIELD, T. (1975). Theory about organization: a new perspective and its implications for schools. En HOUGHTON, V.P., McHUGH, G.A.R. y MORGAN, C. (Eds). *Management in Education: Reader 2*. Londres: Ward Lock/Open University Press.
- BARRIO, J; DOMINGUEZ, G. y GONZALEZ, A.P. (1991). La presión institucional de los directivos de centros educativos ante las necesidades de cambio. *Actas de la Ila Reunión Científica sobre Avances del Pensamiento del Profesor*. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- BATES, R.J. (1980). Educational administration, the sociology of science and the magement of knowledge. *Educational Administration Quaterly*, (16) 2, 1-20.
- BATES, R.J. (1985). Administration of Education. Towards a Critical Practice. En T. HUSEN Y T. POSTLETHWAITE (Eds). *The International Encyclopedia of Education*. (63-73). Oxford. Pergamon Press.
- BATES, R. y otros. (1989). *Teoría crítica de la Administración Educativa*. Universidad de Valencia.
- BATES, R. y OTROS (1992). Leadership and school culture. *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar: Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. GID. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- BATESON, G. (1976). *Pasos hacia una ecología de la mente. Un aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires, Carlos Lohlé.
- BAYLEY, G. D. y LUMLEY, D. (1991). *Supervising Teachers Who Use Integrated Learning Systems: New Roles for School Administrators*.
- BEARE, H. ET AL. (1989). *Creating an Excellent School. Some New management Techniques*. London, Routledge.
- BELTRAN, L y SAN MARTIN, J. (1989). *Guía para el estudio de la organización de un centro escolar*. Valencia. Promolibro.
- BELTRAN DE TENA, R. (1991). *Cómo diseñar la evaluación en el proyecto de centro: diseño curricular base*. Madrid. Escuela Española.
- BELTRAN, R. Y RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L. (1990). *Evaluación. Unidad Didáctica del Curso Adaptación*. Madrid. UNED.
- BELL, L.A. (1980). The school as an organization: a re-appraisal. *British Journal of Sociology of Education*, 1, (2), 183-192.
- BELL, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad postindustrial*. Madrid. Edit. Alianza.

- BEMSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid. Morata-Paideia.
- BENNETT, S. y WILKIE, R. (1973). Structural conflict in school organization. En FOWLER, G. et al. (Eds.) *Decision-Making in British Education*. Londres: Heinemann.
- BENSON, J.K. (1983). Organizations. A Dialectical View. En W. FOSTER: *Loose Coupling Revisited: a Critical View of Weik's Contribution to Educational Administration*. (95-122) Victoria. Pp.. Deakin University.
- BERNAL, J.L. (1992). El equipo Directivo como representante de la Administración y de la Comunidad Educativa. Aportaciones desde una investigación. En *Actas del Ier Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes*. Bilbao. ICE de Universidad de Deusto.
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clase, código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Akal.
- BERNSTEIN, B. (1983). Clase y pedagogías visibles e invisibles. En GIMENO, J Y PEREZ, A: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- BERTALANFFY, V.L. (1976). *Teoría general de los sistemas*. México. Fondo de Cultura Económica.
- BIDWELL, C. (1965). The school as a formal organization. En MARCH, J. F. (Ed). *Handbook of Organizations*. (972-1022). Chicago, Rand-McNally.
- BLAKE, R.R. y MOUTON, J.S. (1978). *The managerial Grid*. Houston. Gluff Pub.
- BLASE, J. (1991). *The politics of life in schools: Power, Conflict, and Cooperation*. London. Sage.
- BLOOM, B.S. (1975). *Taxonomía de los objetivos de la educación. Tomo I. Ambito del conocimiento*. Alcoy. Marfil.
- BOBBITT, F. (1918). *The curriculum*. Boston. Houghton Mifflin.
- BOLMAN, L.G. y DEAL, T.E. (1984). *Modern approaches to understanding and managing organizations*. California. Jossey-Bass.
- BORISOFF, D. y VICTOR, D.A. (1991). *Gestión de conflictos*. Madrid. Díaz de Santos.
- BORKO, H.; SHAVELSON, R. y STERN, R. (1988). Teachers decision in the planning of reading instruction. *Reading Research Quaterly*. 16, 449-466.

- BORREL FELIP, N (1991). Evaluación-reflexión en la dinámica de un centro educativo. *Comunidad Educativa*. 187, 5-10.
- BORRELL, N. (1989). *Organización Escolar. Teoría sobre las corrientes científicas*. Humánitas. Barcelona.
- BORRELL FELIP, NURIA (1990). Aportaciones al concepto de escuela. *Bordon*. 2, 205-214.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Labor.
- BOYD-BARRETT, O. (1976). The organization as groups in conflict. En *Management in Education*, Unidad 18, The Manager and Groups in the Organization. Milton Keynes: Open University Press.
- BRAVERMAN, H. (1974). *Labour and Monopoly Capital*. New York: Monthly Review Press.
- BREDO, E. (1990). *The organizational context of teaching. A study of private elementary schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, Boston.
- BRUNER, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid. Morata.
- BRUNET, L. (1987). *El clima de trabajo en las organizaciones. Definición, Diagnóstico y consecuencias*. México. Trillas.
- BRYMAN, A. (1992). *Charisma and Leadership Organizations*. London. Sage.
- BUJAN, K. (1992). La formación de directivos en ejercicio de niveles no Universitarios. Una propuesta para su estudio. En *Actas del Ier Congreso Internacional de Dirección de centros Docentes*. ICE Universidad de Deusto. Bilbao.
- BUNGE, M. (1969). *La investigación científica*. Barcelona, Ariel.
- BURRELL, G. y MORGAN, G. (1980). *Sociological paradigms and organizational analysis*. London. Heinemann.
- BUSH, T. (1988). *Theories of Educational Management*. London, Paul Chapman Pub.
- CALDERHEAD, J. (1987). *Exploring teacher's thinking*. Cassell Education London.
- CALVO PEÑA, J. (1991; 1993). *Curso de formación para equipos directivos. Unidad temática II*. MEC. Madrid.
- CAMP YEAKES, C. (1989). School Organization Thought and the Crisis of Legitimacy. Social Imperatives for a Democratic Society. *Contemporary Education*, 61 (1), 15-28.

- CAMP YEAKES, C. (1990). Conceptual legitimacy and pluralism in School Organizational Thought. En S.M. BACHARACH (Ed.) *Advances in Research and Theories of School management and educational policy*. (1-29). Greenwich: Jai Press.
- CAMPBELL, D.T. (1968). Ethnocentricism of disciplines and the fish-scale model of omniscience. En SHERIF, M. y SHERIF, C.W. (Eds.) *Interdisciplinary Relationships in the Social Sciences*. New York: Aldine.
- CAMPBELL, R.F. ET AL. (1987). *History of Thought and Practice in Educational Administration*. New York, Teachers College Press.
- CAÑAL, P. y PORLAN, R. (1988). Bases para un programa de investigación en torno a un modelo didáctico de tipo sistémico e investigativo. *Enseñanza de las Ciencias*. 6, 1. 54-60.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martinez Roca.
- CERI, Proyecto INES (1991). *International education indicators: (INES)/CERI*. Governing Board. Paris.
- CISCAR, C. y URÍA, M.E. (1988). *Organización Escolar y acción directiva*. Narcea. Madrid.
- CLEGG, S. y DUNKERLEY, D. (1980). *Organization, Class and Control*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- COHEN, M. (1990). Key issues confronting state policymakers. En R.F.ELMORE et al. *Restructuring schools. The next generation of educational reform*.(251-288). San Francisco, Jossey-Bass.
- COHEN, M.D., MARCH, J.G. y OLSEN, J.P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17, 1-25.
- COLL, C. (1988). *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcelona. Barca-nova.
- COLL, C. (1986). *Psicología y curriculum*. Barcelona, Laia.
- COLL, S.; GIMENO, J.; SANTOS GUERRA, J. y TORRES SANTOME, J. (1988). *El marco curricular en una escuela renovada*. Madrid. Popular-MEC.
- COLLINS, R. (1975). *Conflict Sociology*. New York: Academic Press.
- CONLEY, S.C.; BACHARACH, S.B. Y BAUER, S. (1989). The school work environment and teacher career dissatisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 25, 1. 58-81.
- CONNELL, R.W. (1985). Theorizing gender. *Sociology*, 19, (2), 260-272.

- CONTRERAS, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid. Akal.
- CONTRERAS, J. (1991). *El curriculum y la formación del profesorado*. Akal. Madrid.
- CORONEL, J. M. y LOPEZ YAÑEZ, J. (1992). La implicación de los directores escolares en los Procesos de cambio. En *Actas del Ier Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes*. ICE de la Universidad de Deusto. Bilbao.
- CRESSEY, P. y MacINNES, J. (1980). Voting for Ford: industrial democracy and the control of labour. *Capital and Class*, 11 (verano), 5-33.
- CULBERTSON, J. (1983). Theory in educational administration. Echoes from critical thinkers. *Educational Researcher*. 12, 10. 15-22.
- CYERT, R.M. y MARCH, J.G. (1963). *A behavioural Theory of the Firm*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- DAVID, J.L. (1989). Synthesis of Research on School-Based Management. *Educational Leadership*. 46, 8. 45-53.
- DAVID, M. (1980). *The State, the Family and Education*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- DAVIES, B. (1973). On the Contribution of Organizational Analysis to the Study of Educational Institutions. En R. BROWN (Ed). *Knowledge, Education and Cultural Change. Papers in the Sociology of education*.(249-295). London, Tavistock,
- DAVIES, B. y ELLISON, L. (1992). *School Development Planning*. Harlow. Logman.
- DAVIES, B. et al. (1991). *Education Management for the 1990*. London. Longman.
- DAY, R. y DAY, J.V. (1977). A review of the current state of negotiated order theory: an appreciation and a critique. *The Sociological Quarterly* (invierno), 126-142.
- DEETZ, S. A. y KERSTEN (1984). Critical models of interpretative Research. En L.L. PUTNAM Y M.E. PACANOWSKY (Eds). *Communication and Organizations. An Interpretative Approach*. (147-172). Bervely Hills. Sage publications.
- DEL MORAL, C y DOMINGUEZ, G. (1990). Las actitudes del profesorado ante el cambio. Las reformas y la formación del profesorado. Ponencia presentada a la *Conferencia Teacher Education in Europe. The Challenges Ahead*. Glasgow del 9 al 13 de Septiembre.
- DEL CARMEN, L. y ZABALA, A.(1991). *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de los Proyectos Curriculares de Centro*. Madrid. CIDE.

- DELAIRE, M. y ORDRONNEAU, L. (1991). *Equipos docentes. La formación y funcionamiento*. Madrid. Narcea.
- DEWEY, J. (1967). *Democracia y educación*. Buenos Aires. Losada.
- DIAZ NOGUERA, M.D. y SANCHEZ ROMAN, A. (1992). El Coordinador de los Centros de Adultos. Una figura de transición. En *Actas del Ier Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes*. ICE de la Universidad de Deusto. Bilbao.
- DOMINGUEZ, G. (1991). La formación permanente de recursos humanos a distancia como una alternativa de salida a la crisis en los países en vías de desarrollo. *Actas de la Conferencia Internacional sobre Educación, crisis, y desarrollo*. UNESCO- Universidad de Monterrey. México.
- DOMINGUEZ, G.; IBÁÑEZ DE ALDECOA, A. Y TORRIJOS, J. (1990). *La evaluación de programas de enseñanza a distancia en la formación de educadores de adultos*. Zaragoza. Actas del V Congreso de Educación de Adultos de la Universidad Popular de Zaragoza. En prensa.
- DOMINGUEZ, G. (1991). *La evaluación como un proceso de valoración y de investigación del modelo de intervención de adultos*. Material didáctico del curso de Formación de Educadores de adultos. PFP. UNED. Madrid.
- DOMINGUEZ, G. (1992). El sistema relacional de los centros de adultos ante la aplicación de la Reforma y la elaboración de los Proyectos Educativos y los Proyectos Curriculares de Centro. En *Actas del Ier Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes*. ICE de la Universidad de Deusto. Bilbao.
- DOMÍNGUEZ, G.; CASATEJADA, R.; GARCÍA, J.L. y MACÍAS, J. (1992). Las subculturas del sistema relacional de los centros de E.G.B. ante la reforma educativa. Comunicación presentada al *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla del 15 al 18 de Diciembre. Universidad de Sevilla.
- DOMÍNGUEZ, G. (1994). *Proyecto docente de Organización Escolar*. Madrid: UCM.
- DONALDSON, G.A. (1990). *Principals in transition. Dilemas in moving from manager to instructional leader*. Paper presented to the AERA, Boston.
- DOYLE, W. (1986). Classroom organization and management. En WITTROCK, M. *Handbook of research on teaching*. (392-431) Macmillan Publishing Com..
- DRUCKER, P.C. (1975). *La Gerencia. Tareas, responsabilidades y práctica*. Buenos Aires. Ateneo
- DRUMOND, H. (1991). *Power: how to get it and how to use it*. Kogan Page.

- DU BOULAY, J. (1974). *Portrait of a Greek Mountain Village*. Oxford: Clarendon Press.
- DUNLAP, D. Y GOLDMAN, P. (1990). *Power as a system of authority versus power as a system of facilitation*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Boston.
- EISNER, E.W. (1989). *Procesos cognitivos y curriculum*. Barcelona. Martinez Roca.
- ELMORE, R.F. (1990). Introduction. On changing the structure of public schools. En R.F.ELMORE et al. *Restructuring schools. The next generation of educational reform*.(1-28). San Francisco, Jossey-Bass.
- ELMORE, R.F. (1987). Reform and the culture of authority in schools. *Educational Administration Quaterly*. 4 (23), 60-78.
- ELLIOR-KEMP, J. Y ELLIORR-KEMP, N. (1992). *Managing Change and Development Schools*. Harlow (Essex). Longman School.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación acción en la educación*. Morata. Madrid.
- ESLAND, G. (1972). *Innovation in the School, Unidad 12, Educational Studies Course E282, School and Society*. Milton Keynes: Open University Press.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. y GONZALEZ, M.C. (1984). *La renovación pedagógica. algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Madrid. Escuela Española.
- ESCUADERO, J.M. (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona. Oicos Tau.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. y GONZALEZ, M.C. (1987). *Innovación educativa*. Barcelona. Humanitas.
- ESCUADERO, J.M. (1988). La innovación y la organización escolar. En Varios. *Actas del II Congreso Mundial Vasco*. Madrid. Narcea.
- ESCUADERO, J.M. (1989). La escuela como organización y el cambio político. En Q. Martín Moreno. *Organizaciones educativas*.(313-349). Madrid UNED
- ESCUADERO, J.M. (1990). El centro como lugar de intercambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En *Actas del Ier Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. UAB. Barcelona.
- ESCUADERO, J.M. (1990). *Formación centrada en la escuela*. Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo. Huelva, La Rábida, (ponencia fotocopiada).
- ESCUADERO, J.M y GONZÁLEZ, M.T. (1994). *Profesores y escuela*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

- ESTEVEZ, J.M. (1986). *Profesores en conflicto. Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes*. Madrid. Narcea.
- ETKIN, T. (1993). *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada*. Madrid: McGraw-Hill.
- ETZIONI, A. (1961). *A comparative analysis of complex organizations*. New York. Free Press.
- EVERHART, R. (1977). Between Stranger and Friend. Some consequences of long term fieldwork in schools. *American Educational Research Journal*, 14, 1.1-15.
- FERNÁNDEZ PEREZ, M. (1991). Innovación en la organización y reforma cualitativa de la educación. En *Actas del 1er Congreso de Educación y Gestión: La Reforma Educativa y la Gestión de los Centros*. Ediciones S.M. Madrid.
- FERNANDEZ PEREZ, M. (1988). *La profesionalización docente*. Madrid. Escuela Española.
- FERNANDEZ PEREZ, M. (1989). *Evaluación y cambio educativo*. Madrid. Escuela Española.
- FERNANDEZ PEREZ, M. (1986). *Evaluación escolar y cambio educativo. El fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- FERRANDEZ, A. (1989). Modelos Organizativos de la Educación de adultos. En Q. MARTÍN MORENO. *Organizaciones Educativas*. 349-382. Madrid. UNED.
- FERRANDEZ, A.; SARRAMONA, J. Y TARIN, J. (1987). *Tecnología didáctica y práctica de la programación escolar*. Barcelona. CEAC.
- FERRANDEZ, A. (1988). Dimensión normativa de la Organización Escolar. Adecuación o innovación. *Bordón*, 40, 2.189-220.
- FERRANDEZ, A. (1990). *Materiales Autodidactas de Formación de Formadores de Adultos*. Madrid. Fondo de formación del Fondo de Promoción de empleo.
- FERRY, G. (1991). *Trayecto de la formación docente*. Madrid. Paidós.
- FEYERABEND, P.K. (1981). *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona, Ariel.
- FOSTER, W. (1983). *Loose Coupling Revisited: A critical view of Weick's Contribution to Educational Administration*. Victoria: Deakin Univ. Press.
- FOSTER, W. (1986). A critical perspective on Administration and Organization in Education. En K.A. SIROTNIK y J. OAKES (Eds.) *Critical Perspectives on the Organizations and Improvement of Schooling*. (95-130). Boston: Kluwer-Nijhoff.

- FRANCO, R. (1989). *Claves para al participación en los centros*. Madrid. Escuela Española.
- FREIDSON, E. (1975). *Doctoring Together: A Study of Professional Social Control*. New York: Elsevier.
- FULLAN, N. (1986). La gestión del cambio educativo. *Actas del Symposium de Innovación Educativa*, Murcia.
- FULLAN, M.G.; BENNETT, B. y ROLHEISER-BENNETT, C. (1990). Linking classroom and school improvement. *Educational Leadership*, 47, 8. 13-19.
- FURLONG, V.J. y EDWARDS, A. (1977). *The Language of Teaching*. Londres: Longman.
- GAIRIN, J. (1989,a). La estructura organizativa en los centros docentes. En Q. MARTÍN MORENO. *Organizaciones educativas*. (133-169). Madrid. UNED.
- GAIRIN, J. (1992). Proyecto curricular en el marco de una escuela renovada. En *Orientaciones teórico-prácticas para la elaboración de de Proyectos Curriculares (97-192)*. Subdirección general de Formación del Profesorado, M.E.C., Madrid.
- GAIRIN, J. (1989). Actitudes directivas. *Actas del IX Congreso de Pedagogía*. SEP. Alicante.
- GAIRIN, J. (1992). La dinamización del centro escolar, estrategias para la mejora de la calidad educativa. En *Actas del 1er Congreso Internacional sobre dirección de centros docentes*.(237-262). ICE, U. de Deusto, Bilbao,.
- GAIRIN, J. (1992). Diseños organizativos que facilitan la impartición por los establecimientos educativos de programas de educación intercultural. En *Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía*. S.E.P., Salamanca, págs. 283-303.
- GAIRÍN, J. (1987). *Proyecto Docente de Organización Escolar*. UAB. Barcelona.
- GAIRÍN, J. (1991; 1993). *Planteamientos institucionales de los centros educativos. Curso de formación para equipos directivos. unidad temática II*. Madrid. MEC.
- GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (1993). *Organización de un Centro*. Barcelona. P.P.U.
- GAIRÍN, J. y DARDER, P. (Coords.). (1994). *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*. Barcelona: Praxis.
- GALTON, M. Y MOON, B. (1988). *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona. Martinez Roca.
- GARCIA HOZ, V. Y MEDINA, R. (1986). *Organización y gobierno de los centros educativos*. Madrid. Rialp.

- GARCIA HOZ, V. y Col. (1975). *Organización y Dirección de Centros Educativos*. Madrid, Cincel.
- GARRIDO, P. y otros (1987). *Guía práctica de organización y dirección de los centros docentes*. Madrid. Escuela Española.
- GIMENO, J. (1983). Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. En J. GIMENO Y A. PEREZ (Eds). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*.(166-187). Madrid, Akal,
- GIMENO, J. (1988). *El curriculum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
- GIMENO, J. Y PEREZ, A. (1985). *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- GIROUX, H. (1985). La educación pública y el discurso de la crisis, el poder y el futuro. *Revista de Educación*, 274. 5-24.
- GIROUX, H. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. London. Falmer Press.
- GIROUX, (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid. Paidós-MEC.
- GITLIN, A. y SMYTH, J. (1989). *Teacher Evaluation. Educative Alternatives*. London, The Falmer Press.
- GLATTHORN, A.A. (1990). *Supervisory Leadership. Introduction to Instructional Supervision*. Scott, Foresman/Little, Brown Higher Education Division.
- GLATTHORN, A.A. (1987). Cooperative professional development. Peer centered options for Teacher Growth. *Educational Leadership*, 45, 3. 31-35.
- GLUCKMAN, M. (1963). Gossip and scandal. *Current Anthropology*, 4, 307-316.
- GOFFMAN, E. (1971). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Harmondsworth: Penguin. (Trad. cast.: 1979, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: Alianza).
- GOMEZ DACAL, G. (1985). *El centro docente. Líneas para la aplicación de la LODE*. Madrid, Escuela Española.
- GONZALEZ, M.T. (1989). La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la organización escolar. En MARTIN MORENO, Q. (coord.): *Organizaciones Educativas*.(105-132). UNED, Madrid.
- GONZALEZ GONZALEZ, M.Tª. y ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1987). *Innovación Educativa. Teorías y Procesos de Desarrollo*. Barcelona, Humanitas.

- GONZALEZ, M.T. (1987). *Proyecto Docente*. Universidad de Murcia. Murcia.
- GONZALEZ, M.T. (1992). El papel de los agentes de cambio en el desarrollo organizativo de los centros. En *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar: Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. GID. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- GORE, E. Y DUNLAP, D. (1988). *Aprendizaje y organización. Una lectura educativa de las teorías de la organización*. Buenos Aires, Edt. Tesis.
- GOULDNER, A. (1959). Organizational analysis. En MERTON, M.K. (Ed.) *Sociology Today*. New York: Basic Books.
- GRAY, H.L. (1985). *The school as an organization*. Chester, Eanhouse.
- GREENFIELD, W.D. (1987). *Role-Demands of principalship: Implications for principal preparation*. Washington. Meeting of the AERA.
- GREENFIELD, T.B. (1973). Organizations as Social Inventions. Re-thinking Assumptions about Change. *Journal of Behavioural Science*, 9, 5. 551-574.
- GREENFIELD, T.B. (1984). Theory about organization: A new perspective and its implications for Schools. En T. BUSH et al. (Eds.) *Approaches to School Management* (154-171). Londres: Harper Education.
- GREENFIELD, T.B. (1985). Theories of educational organization, *The International Encyclopedia of Education*. Oxford. Pergamon.
- GREENFIELD, T.B. (1988). The decline and fall of Science in Educational Administration. En A. WESTOBY (Ed.). *Culture and Power in Educational organizations*. (115.141). Milton Keynes: Open Univ. Press.
- GREENFIELD, T. Y RIBBINS, P. (1993). *Greenfield on educational administration. Towards a human science*. London and New York. Routledge.
- GRIFFITHS, D. (1983). Evolution in research and theory: A study of prominent researchers. *Education Administration Quaterly*, 19, 201-211.
- GRONN, P. (1983). Talk as the work: the accomplishment of school administration. *Administrative Science Quarterly*, 28, 1-21.
- GRUNDY, S. (1991). *Productos o praxis del curriculum*. Madrid. Morata.
- GUIOT, J.M. (1985). *Organizaciones sociales y comportamientos*. Barcelona, Herder.

- GULICK, L. y URWICK, L. (1937). *Papers of the science of administration*. New York. University of Columbia.
- GUTHIE, J. W. (1991). *Educational administration and policy: effective leadership for American education*. Englewood Cliffs. Prentice Hall.
- HABERMAS, J. (1984). *The Theory of Communicative Action, Volume 1: Reason and the Rationalization of Society*. Londres: Heinemann. (Trad. cast.: 1987. *Teoría de la acción comunicativa* (tomo 1), Madrid: Taurus).
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Tecnos. Madrid.
- HALL, P.M. (1972). A symbolic interactionist analysis of politics. *Sociological Inquiry*, 42, (3-4), 35-75.
- HAMILTON, D. (1989). *Towards a Theory of Schooling*. London, Falmer Press.
- HANDY, C. (1984). *Taken for granted? Understanding schools schools as organisations*. York, Longman.
- HANNAN, A. (1980). Problems, conflicts and schools policy: a case study of an innovative comprehensive school. *Collected original Resources in Education*, 4 (1).
- HARRIS, T.A. (1973). *I'm OK - You're IK*. Londres: Pan. (Trad. cast.: 1987. *Yo estoy bien, tú estás bien*. Barcelona: Grijalbo).
- HAVELOCK, R.G. y HUBERMAN, A.M. (1980). *Innovación y problemas en la educación*. PARIS. UNESCO.
- HAYES, J. (ed.) (1991). *Interpersonal Skills: Goal directed behaviour at work*. Routledge.
- HEARN, J. et al. (1993). *The sexuality of Organization*. London: Sage.
- HOFSTEDE, G. (1980). *Culture's consequences. International differences in work related values*. Beverly. Sage.
- HOLMES, M. Y WYNNE, E. (1989). *Making the school and effective community. Belief, practice and theory in school administration*. London. The Falmer Press.
- HOUSE, E.R. (1981). Three perspectives on educational innovation. Technological, political and cultural. En R. LEHMING y M. KANE (Eds). *Improving schools. Using what we know*. Beverly Hills, CA, Sage, (traducción en castellano, *Revista de Educación*, año 1988, 286.5-34).
- HOUSE, E. R. (1993). *Evaluación educativa*. Madrid. Morata.

- HOY, W. y MISKEL, K. (1982). *Educational Administration, theory and practice*. Random House. Westminster.
- HOY, W. K. et al. (1991). *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. London. Sage.
- HOYLE, E. (1982). Micropolitics of educational organizations. *Educational Management and Administration*, (10) 2, 87-98.
- HOYLE, E. (1982b). The professionalisation of teachers: a paradox. *British Journal of Educational Studies*, (3) 2, págs. 161-171.
- HOYLE, E. (1986). *The politics of school Management*. Londres: Hodder and Stoughton. Sevenoaks.
- HUSE, E.F. y BOWDITCH, J.L. (1986). *El comportamiento humano en la organización*. Bilbao. Deusto.
- HUSEN, T. (1986). *La escuela a debate. Problemas y Futuro*. Madrid. Narcea.
- I.D.E. (Grupo de Investigación y Difusión Educativa) (1991). *Organización escolar aplicada: estrategias e instrumentos en el marco de la LOGSE*. Madrid. Escuela Española.
- IBAR, M. y LONGAS, J. (1992). *Cómo organizar y gestionar una entidad de animación sociocultural*. Madrid. Narcea.
- IMBERNON, F. (1987). *La formacio permanent del professorat. Anàlisi dels formadors de formadors*. Barcanova. Barcelona.
- IMBERNON, F. (1989). *La Formación del Profesorado*. Barcelona, Laia.
- IMBERNON, F. (1990). *Planes de formación en centro*. Material multicopiado. MEC.
- JAGO, W. (1983). *Teachers at Works: A Study of Individual and Role in School*. Tesis doctoral. Departamento de Educación. Universidad de Sussex.
- JAHODA, G y LEWIS, I.M. (1988). *Acquiring culture. cross-cultural studies in child development*. London. Croom Helm.
- JONES, N. y SOUTHGATE, T. (Eds.) (1995). *Organización y función directiva en los centros de integración*. Madrid: La Muralla.
- KAST, F.E. y ROSENWEIG, J.E. (1979). *Administración en las organizaciones*. New York. Mc. Graw Hill.

- KATZ, D. y KAHN, R.L. (1978). *The social psychology of organizations*. New York. Wiley.
- KAUFMAN, R. A. (1992). *Mapping educational success: strategic thinking and planning for school administrators*. Newbury Park. Corwin Press.
- KELLY, J. (1969). *Organizational Behaviour*. New York: Irwin-Dorsey.
- KELLY, J. (1974). *Organizational Behaviour. An Existential-Systems Approach*. New York: Irwin-Dorsey.
- KEMMIS, S. (1989). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.
- KIMBALL, S. (1974). *Culture and the educative process. An anthropological perspective*. New York, Teachers College Press.
- KOWALSKI, T. J. (1991). *Casestudies on educational administration*. New York. Longman.
- LANE, R.E. (1959). *Political Life: Why People Get Involved in Politics*. Glencoe, Ill.; The Free Press.
- LAWRENCE, P.R. y LORSCH, J.W. (1967). *Organization and environment*. Cambridge Mass. Harvard Graduate School of Business Administration.
- LEITHWOOD, K. y MUSELLA, D. (1991). *Understanding school system administration: studies of the contemporary chief education officer*. London, New York. Falmer.
- LERENA, C. (1986). *Escuela, Sociedad y Clases Sociales en España*. Barcelona. Ariel.
- LEVINE, C.H. (1978). Organizational decline and cutback management. *Public Administration Review*, (julio-agosto), 316-325.
- LEVINE, S.L. (1989). *Promoting Adult Growth in Schools*. The Promise of Professional Development. Boston, Allyn & Bacon.
- LIEBERMAN, A. y MILLER, L. (1991). *Staff development for education in the 90's: new demands, new realities, new perspectives*. New York. Teacher College, Columbia University.
- LIKERT, R y GIBSON LIKERT, J. (1987). *Nuevas formas para solucionar conflictos*. Buenos Aires. Trillas.
- LORENZO DELGADO, M. (1995). *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

- LORTIE, D. (1975). *The School Teacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- LOUSSATO, B. (1972). *Intruduction critique aux theories des organizations*. Paris. Dunod.
- LOZANO, A. y SABIRON, F. (1992). Los Equipos Directivos como promotores de la evaluación. En *Actas del Ier Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes*. ICE de la Universidad de Deusto. Bilbao.
- LUNDGREN, U.P. (1983). *Between hope and happening: text and context in curriculum*. Victoria. Deaking University Press.
- LUNDGREN, U.P. (1992). *Teoría del Currículo y Escolarización*. Madrid. Morata.
- LUNENBRUG, F. C. Y ORNSTEIN, A. C. (1991). *Educational administration. Concepts and Practices*. California. Wadsworth.
- MAISONNEUVE, J. (1988). *Les rituels*. Paris. PUF.
- MARCH, J.G. y OLSEN, P. (1976, 1982). *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen. University Forlaget.
- MARCH, J.G. y SIMON, H.A. (1961). *Teoría de la organización*. Barcelona. Ariel.
- MARLAND, M. (1982a). The politics of improvement in schools. *Educational Management and Administration*, 10, 122-132.
- MARLAND, M. (1982b). Staffing for sexism: educational leadership and role models. *Westminster Studies in Education*, 5, 11-26.
- MARTIN MORENO, Q. (1989). *Establecimientos escolares en transformación. El centro educativo comunitario y su rol compensatorio*. Madrid, CIDE.
- MARTIN MORENO CERRILLO, Q. (1987). *Cuestiones sobre la organización del entorno del aprendizaje*. Madrid. UNED.
- MARTIN MORENO, Q. (Ed) (1989). *Organizaciones Educativas*. Madrid, UNED.
- MAYO, E. (1945). *The social problemes of an industrial civilitation*. Boston. Harvard University Press.
- McDONALD (1989). Mejora de los centros escolares, eficacia escolar y evaluación. Una perspectiva Internacional . *Ponencia para las IIas Jornadas del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. En prensa. Madrid.

- McGREGOR, D. (1969). *El aspecto humano de las empresas*. México. Diana.
- McGREGOR (1974). *Mando y motivación*. Mexico. Diana.
- McINTYRE, D. (1988). Designing a Teacher Education Curriculum from Research and Theory on Teacher Knowledge. En J. CALDERHEAD (Ed). *Teachers'Professional Learning*. (97-114). London, The Falmer Press.
- McPEHERSON, R.B.; CROWSON, R.L. y PITNER, N.J. (1986). *Managing Uncertainty. Administrative Theory and Practice in Education*. Ohio: Charles E. Merrill.
- MEDINA, A. (1991). *Teoría y métodos de evaluación*. Madrid. Cincel.
- MERTON, R.K. (1940). Estructura burocrática y personalidad, en W.P. SEXTON (1977), *Teorías de la Organización*. México. Trillas.
- METFESSEL, N. S. Y MICHAEL, W. B. (1967). A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of the effectiveness of school programs. *Education and Psychological Measurement*. 27, 931-943.
- MEYER, J.W. y ROWAN, B. (1978). The structure of educational organizations. En MEYER, M.W. (Ed.). *Environments and Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MIGUEL, M. de (1988). *Modelos de investigación sobre organizaciones educativas*. Santiago de Compostela, IV Seminario de Modelos de Investigación Educativa.
- MINTZBERG, H. (1986). *Structure et dynamicque des organisations*. Paris. Ed. d'Organisation.
- MORGAN, C., HALL, V. y MACKAY, H. (1983). *The Selection of Secondary Schools Heads*. Milton Keynes: Open University Press.
- MORGAN, J. (1990). *Imágenes de la Organización*. Rama. Madrid.
- MUNICIO, P. (1992). *La estructura y la estrategia de los centros: sus aspectos culturales*. Universidad de Sevilla. En el II Congreso interuniversitario de organización escolar. GID.
- MUÑOZ SEDANO, A. y ROMAN PEREZ, M. (1989). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid. Cincel.
- MUSGRAVE, P.W. (1968). *The school as an organisation*. Glasgow, The University Press.
- NOVAK, J. D. y GOWIN, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Martínez Roca.
- NICHOLLS, A. (1983). *Managing Educational Innovations*. Hemel Hempstead: Allen & Unwin.

- OAKESHOTT, M. (1962). *Rationalism and Politics and Other Essays*. Londres: Methuen.
- OWENS, R.S. (1979). *La escuela como organización*. Madrid. Edit. Santillana.
- OWENS, R. G. (1991). *Organizational behavior in education*. N.J. Prentice Hall. London. Englewood Cliffs.
- PAINE, R. (1967). What is gossip about? An alternative hypothesis. *Man*, 2, 278-285.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983). Modelos contemporáneos de evaluación. En Gimeno, J. y Pérez, A. *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1989). *Análisis Didáctico de las Teorías del Aprendizaje*. Málaga, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1991). Cultura escolar y aprendizaje relevante. *Educación y sociedad*, 8, 59-72.
- PETTIGREW, A.M. (1982). Patterns of managerial response as organizations move from rich to poor environments. Comunicación presentada al *British Educational Management and Administration Society*, celebrado en West Hill College, del 17 al 19 de septiembre.
- PFEFFER, J. (1981). *Power in Organizations*. Cambridge, Mass.: Pitman.
- PFEFFER, J. (1985). *Organización y Teoría de las organizaciones*. Madrid. Ateneo.
- PFEFFER, J. y SALANCIK, G.R. (1978). *The external Control of Organization. A resource dependance perspective*. Nueva York Harper & Row, Pub.
- POCOCK, J.G.A. (1981). The reconstruction of discourse. *Modern Language Notes*, 96, 959-980.
- POPKEWITZ, T. (1990). *Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Madrid. Mondadori.
- POPKEWITZ, TH.S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid. Mondadori.
- POPKEWITZ, TH. S. (1993). *Sociología política de la reforma educativa. Poder y saber en la enseñanza, formación del profesorado e investigación*. Madrid. Morata-Paidós.
- POSTER, C. (1981). *Dirección y gestión de centros educativos*. Madrid. Edit. Anaya.
- PUGH, D. S. (1983). *Organization theory*. London. Peter smith.

- QUINTANA, J.M. (1982). *La investigación participativa*. Madrid: Narcea.
- RAELIN, J.A. (1986). *The clash of cultures. Managers and professionals*. Harvard, Harvard Business School Press.
- RAMO TRAVER, ZACARIAS (1991). *Administración y gestión de centros de bachillerato y de F.P.; públicos y privados*. Madrid. Escuela Española.
- RANEY, P. Y ROBBINS, P. (1989). Professional Growth and Support through Peer Coaching. *Educational Leadership*. 46, 8. 35-38.
- REY, R. SANTAMARIA, J. M. (1992). *El Proyecto Educativo de Centro. De la Teoría a la acción educativa*. Madrid. Escuela Española.
- RICE, A.K. (1958). *Productivity and social organization: the ahmedabad exp.* London. Tavistock Pub.
- RICHARDSON, E. (1973). *The Environment of learning: Conflict and Understanding in the Secondary School*. Londres: Heinemann. (Trad. cast.: 1978. *El entorno del aprendizaje*. Madrid: Anaya).
- RIVAS FLORES, J. L. (1991). *Organización y cultura del aula: los rituales de aprendizaje*. Málaga. Edinford.
- RIZVI, F. (1985). *Working Papers in Ethics and Educational Administration*. Victoria: Deaking Univ.
- ROBINS, S. P. (1987). *Comportamiento organizacional*. México. Prentice Hall.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1973). *La función de control en la educación*. Madrid, CSIC, Instituto de Pedagogía San José de Calasanz.
- ROSSMAN, G.B. ET AL. (1988). *Change and Effectiveness in Schools. A Cultural Perspective*. New York, State University of New York Press.
- ROSTOW, N. (1976). *El proceso de crecimiento económico*. Madrid. Alianza Editorial.
- ROWAN, B. (1990). Applying conceptions of teaching to organizational reform. En R.F.ELMORE et al. *Restructuring schools. The next generation of educational reform*. (31-58). San Francisco, Jossey-Bass.
- RUIZ RUIZ, JOSE M^a (1990). Hacia un modelo comprensivo en la organización educativa de un centro. *Bordon*. Madrid. 2, 199-203.

- SACKS, H., SCHGLOFF, E.A. y JEFFERSON, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- SAENZ, O. (1985). La Organización Escolar. En O. SAENZ ET AL. *Organización Escolar*. (7-43). Madrid, Anaya,
- SAINSALEU, R. (1987). *Sociologie de l'entreprise et de l'organisation*. Paris. Dalloz.
- SALAMAN, G. Y THOMPSON, K. (1984). *Control e ideología en las organizaciones*. México. Fondo de cultura económica.
- SALANOVA, Y. (1992). La dirección de Centros hoy. Conflicto profesional. En *Actas del Ier Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes*. ICE de la Universidad de Deusto. Bilbao.
- SAN FABIAN, J.L. (1992). Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales. En *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar: Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. GID. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- SAN FABIAN, J. L. (1989). La reforma de la Organización Escolar. *Comunidad Educativa*, núm. 172. 14-18.
- SAN FABIAN, J.L. (1991; 1993). *Curso de formación para equipos directivos. Unidad temática 3*. MEC. Madrid.
- SAN FABIAN, J.L. (1990). Estructura y organización del trabajo en las organizaciones escolares. *Curso de Formación de Equipos Directivos*. Unidad III. Subdirección General de Formación del Profesorado, Madrid.
- SANCHEZ HORCAJO, J. (1977). *La gestión participativa en la enseñanza*. Madrid. Narcea.
- SANCHEZ MATA, V.; CLEMENTE DIAZ, M. y MIGUEL LOBAL, J. J. (1987). *Delincuencia: teoría e investigación*. Madrid. Aipe.
- SANCHEZ ALONSO, M. (1986). *Metodología y práctica de la participación*. Madrid. Popular.
- SANTOS, M. A. (1993). *Agrupamientos*. Madrid.ZXY.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1987). Organización Escolar e Investigación Educativa. *Investigación en la Escuela*, 2. 3-13.
- SANTOS, M.A. (1992). Cultura y poder en la organización escolar. En *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar: Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. GID. Universidad de Sevilla. Sevilla.

- SANVISENS, A. (1972). El enfoque sistémico de la metodología educativa, en *Reforma Educativa de la Educación*. Madrid. S.E.P.
- SARASON, S. (1982). *The Culture of Schools the Problem of Change*. Boston. Allyn and Bacon.
- SAUNDERS, P. (1981). *Urban Politics: A Sociological Interpretation*. Londres: Hutchinson.
- SCOTT, W. Y MITCHELL, T. (1973). *Sociología de las organizaciones*. Buenos Aires. Ateneo.
- SCOTT, W.R. (1981). *Organizations. Rational, Natural, and Open systems*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- SCHEIN, E.H. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Plaza y Janés. Barcelona.
- SCHEMELSON, A. (1990). *Perspectiva ética en el análisis organizacional*. Barcelona. Paidós.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York, Basic Books and London, Temple Smith.
- SCHUTZ, A. y LUCKMANN, T. (1974). *The Structures of the Lifeworld*. Londres: Heinemann.
- SELZNICK, PH. (1947). *TVA and the grassroots*. Berkeley. Univ. of California Press.
- SERGIOVANNI, T. (1977). The Odissey of organizational Theory and Implications for Humanizing Education. En R.H. WELLER (Ed.). *Humanistic Education* (199-245). Berkeley: McCutchan Pub. Co.
- SERGIOVANNI, T. (1984). Leadership as Cultural Expresion. En T.J. SERGIOVANNI y J.E. CORBALLY (Eds.) *Leadership as Cultural Expresion* (105-114).
- SERGIOVANNI, T. (1992). School as community: implications for leadership. *Conferencia en el II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla.
- SEXTON, W. S. (1982). *Teorías de la organización*. Edit. Trillas. México.
- SHADISH, WILLIAM R. (1991). *Educations of program evaluation: theories of practica*. London. Sage.
- SHAPIRO, H. (1982). Education in capitalist society: towards a reconsideration of the state in educational policy. *Teachers College Record*, 83, (4), 515-527.
- SHARP, R. y GREEN, A. (1975). *Education and Social Control*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

- SHIBUTANI, T. (1966). *Improvised News*. Indianapolis: Bobbs-Merril
- SHAVELSON, R. (1973). What in the basic teaching skill. *The Journal of teacher Education*, 24,2, 114-151.
- SHEDD, J. B. Y BACHARACH, S. B. (1991). *Yangled Hierachies teacher as professionals and the management of schools*. San Francisco. Jossey- Bass.
- SHERIF, M. (1970). *Group conflict and cooperation. Their social Psycology*. Londres. Routledge & Kegan.
- SIKES, P. (1985). The life cycle of the teacher. En BALL, S.J. y GOODSON, I.F. (Eds.). *Teachers' Lives and Careers*. Lewes: Falmer Press.
- SILVERMAN, D. (1971). *The Theory of Organizations*. Londres: Heinemann.
- SIMON, H. y MARCH, J.C. (1980). *Teoría de la organización*. Barcelona. Ariel.
- SIMONS, H. (1987). *Getting to know schools in a democracy. The politics and process of evaluation*. London, The Falmer Press.
- SMIRCICH, L. (1983). Implications for Management Theory. En Putman, L. Pacanowski (Eds). *Communication and Organizations. An International Approach*.(241-243). Londres. Sage Publications.
- SMITH, S.C. Y SCOTT, J.J. (1990). *The collaborative school. A work environment for effective instruction*. Eugene, University of Oregon, ERIC.
- SMITH, S.C. Y SCOTT, J.J. (1989). *Encouraging school staff to collaborate for instructional effectiveness*. Eugene, University of Oregon, Oregon School Study Council, 33,1.
- SMITH, PETER B. (1990). *Liderazgo, organizaciones y cultura: un modelo de dirección de sucesos*. Madrid. Pirámide.
- SMYTH, W.J. (19899). La administración educativa: Crítica al enfoque tradicional. En R. BATES et al. *Práctica Crítica de la Administración educativa* (14-25). Servei de publicacions, Univ. De Valencia.
- SOBRADO, L. (1992). Formación y desenvolvimiento profesional de la Dirección de los Centros Docentes. En *Actas del Ier Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes*. ICE de la Universidad de Deusto. Bilbao.
- SOUSA, D.A. Y HOY, W.K. (1981). Bureaucratic structure in schools. a refinement and synthesis in measurement. *Educational Administration Quarterly*, 17, 4,21-39.

- STENHOUSE, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London, Heinemann Educational.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del Curriculum*. Madrid. Morata.
- STEPHENSON, R.M. (1951). Conflict and control functions of humor. *American Journal of Sociology*, 56, 569-574.
- STRAUSS, A. (1978). *Negotiations: Varieties, Contexts, Processes and Social Order*. San Francisco: Jossey-Bass.
- STRONGE, JAMES H. (1991). *Evaluating professional support personnel in education*. London. Sage.
- STUBBS, M. (1983). *Language, Schools and Classrooms*. Londres: Methuen. (Trad. cast.: 1984. *Lenguaje y escuela*. Madrid: Cincel).
- TANNENBAUM, A.S. (1968). *Control in organizations*. New York. McGraw.
- TAYLOR, F. (1911). *The principles of scientific management*. New York. Harper.
- TAYLOR, P. (1979). *New directions in Curriculum, studies*. Palmer Press. London.
- TEIXIDO, J. (1992). La actuación micropolítica de los Directores. Reflexiones desde la práctica en Enseñanza Secundaria. En *Actas del Ier Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes*. ICE de la Universidad de Deusto. Bilbao.
- TORRES SANTOME, J. (1993). *La globalización y la interdisciplinariedad en la práctica. El curriculum integrado*. Madrid. Morata-Ministerio de Cultura.
- TORRES SANTOME, J. (1992). *El curriculum oculto*. Madrid. Morata-Ministerio de Cultura.
- TORRINGTON, D. Y WEIGHTMAN, J. (1989). *The Reality of School Management*. Oxford, Blackwell.
- TOUZARD, H. (1981). *La mediación y solución de conflictos*. Barcelona. Herder.
- TRILLA, J. (1985). *La educación informal*. Barcelona. P.P.U.
- TYLER, W.B. (1985). The organizational structure of the school. *Annual Review of Sociology*, II.49-73
- TYLER, J. (1991). *Organización escolar*. Madrid. Morata.

- TYLER, W.B. (1988). *School Organisation. A Sociological Perspective*. London, Croom Helm.
- USHER, R. Y BRYANT, I. (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid. Morata-Paideia.
- VEENMAN, S. (1987). *On becoming a teacher. An analysis of initial training*. Bilbao, II Congreso Mundial Vasco.
- WALL, J.A. (1985). *Negotiation. Theory and Practice*. Foresman. Glenview.
- WARWICK, D. (ed) (1988). *Teaching and learning thought modules*. Basil Blackwell. Oxford.
- WATKINS, Ch. y WAGNER, P. (1991). *Disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco escolar*. Madrid. Paidós-MEC.
- WEBER, M. (1948). *From Max Weber: Essays in Sociology*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- WEBER, M. (1978/9). *Economy and Society: An Outline of Interpretative Sociology*. Berkeley: University of California Press.
- WEICK, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-9.
- WEICK, K.E. (1979). *The Social Psychology of Organizing*. Addison-Wesley, Pub. Co. Massachusetts. 2a Ed.
- WHITTY, G. (1985). *Sociology and School Knowledge*. Londres: Methuen.
- WILSON, B.L. Y FIRESTONE, W.A. (1987). The principal and instruction: combining bureaucratic and cultural linkages. *Educational Leadership*, 45, 1. 18-23.
- WOLCOTT, H.F. (1973). *The Man in the Principal's office: An Ethnography*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- WOLIN, S. (1961). *Politics and Vision: Continuity and Innovation in Western Political Thought*. Londres: Allen & Unwin.
- WOODS, P. (1979). *The Divided School*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- WOODS, P. (1985). Sociology, ethnography and teacher practice. *Teaching & Teacher Education*, 1, 1. 51-62.
- WOODWARD, J. (1965). *Industrial organization: Theory and practice*. London. Oxford University Press.

ZERILLI, A. (1985). *Fundamentos de Organización y Dirección General*. Bilbao. Deusto.

C. Bibliografía Educación Social

- AA.VV. (1986). *Els nens de carrer*. Barcelona: ICESB.
- AA.VV. (1988). *La escuela ante la inadaptación social*. Madrid: Fundación Banco Exterior.
- AA.VV. (1991). *Pedagogía de la marginación* (47-92). Madrid: Popular.
- ADRIANO, H. (1986). El trabajo del educador de calle en la cárcel. *Fer ciutat*, 15.
- AEDES (1984). *Desajustes sociales y problemas de conducta en la infancia y en la adolescencia. Prevención y terapia. Sus nuevos horizontes*. Madrid: Congreso Internacional AEDES, 25-27 de abril.
- AGAR, M. (1980). *The professional stranger. An informal introduction to ethnography*. New York: Academic Press.
- AGUILERA, E., ANGLES, R. et all. (1983). *Projecte reeducatiu per al menor inadaptat. Resposta a un repte pedagógic*. Barcelona: Rosa Sensat.
- AICHORN, A. (1956). *Juventud descarriada*. Madrid: Martínez de Murguía.
- ALBÓ Y MARTÍ, R. (1905). *Corrección de la infancia delincuente*. Madrid: Arias.
- ALVIRA, F. y CANTERAS, A. (1985). *Delincuencia y marginación juveniles*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- AMADO, G. (1968). *Los niños difíciles*. Barcelona: Miracle.
- ANDER EGG, E. (1982). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. México: El ateneo.
- ANSO, J.L. y GARCÉS, R. (1988). *De la escuela a la calle*. Zaragoza: ICE.
- ANTÓN, J. (1984). Modelos de intervención preventiva con menores difíciles. *Revista Española de Pedagogía*, 164-165, 381-426.
- ARROYO SIMON, M. (1985). ¿Qué es la pedagogía social? *Bordón*, 257, 203-215.

- ASSOCIACIÓ D'EDUCADORS EN CATALUNYA. (1988). Perfil profesional del Educador Especializado. *Primera Trobada d'Educadors especialitzats "Faustino Guerau de Arellano"*, 22-24 de mayo en Barcelona.
- AUTES, M. et al. (1986). *Genèse des inadaptations*. Vanves: CTNERHI.
- AYERBE ECHEBERRÍA, P. (1991a). Hacia un análisis de la inadaptación social. En AA.VV. *Pedagogía de la marginación* (31-46). Madrid: Popular.
- AYERBE ECHEBERRÍA, P. (1991b). Estrategias de intervención en la educación de inadaptados sociales. En AA.VV. *Pedagogía de la marginación* (47-92). Madrid: Popular.
- BETTELHEIM, B. (1973). *Con el amor no basta. El tratamiento de las perturbaciones emocionales en los niños*. Barcelona: Nova Terra.
- BANDURA, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BERISTAIN, A. (1982). La delincuencia e inadaptación juvenil ante algunos criminólogos críticos y algunos moralistas postconciliares. *Surgam*, 366, 13-34.
- BERNFELD, S. (1973). *Psicoanálisis y educación antiautoritaria*. Barcelona: Barral.
- BRAVO, I. et al. (1976). *La praxis de la educación especial*. Barcelona: Avance.
- BRENNAN, W.K. (1990). *El currículo para niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: Siglo XXI.
- BUNGE, M. (1975). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- BURCHARD, D. y HARIG, P.T. (1983). Modificación de conducta y delincuencia juvenil. En LEITENGERG. *Modificación y terapia de conducta* (tomo II). Madrid: Morata.
- CANALS, G. y DOMENECH, M. (1991). *Proyecto Aura. Una experiencia de Integración Laboral de jóvenes con Síndrome de Down*. Barcelona: Milán.
- CANDEDO, M.D. (1986). Bases para un proyecto de intervención socioeducativa a nivel local. En AA.VV. *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea.
- CANESTRARI, R. y BATTACHI, N.W. (1969). *El menor inadaptado*. Buenos Aires: Troquel.
- CANET, L. (1984). L'educador Especialitzat: Instrument de Prevenció de la Delinquència Juvenil. En A. VEGA et al. *Pedagogía Terapéutica e inadaptados en Cataluña*. Barcelona: Ed. Universidad.

- CANEVARO, A. (1991). Acollir el dèficit, reduir el hàndicap. *Temps d'Educació*, 6, 53-68.
- CARIDE, J.A. (1985). Marxinación social do menor e intervencion socioeducativa: bases para un proxecto de insercion social e profesional". En AA.VV. *Orientaciones curriculares para la integración en la Educación Especial* (135-144). Santiago de Compostela: Tórculo.
- CARIDE GÓMEZ, J.A. (1986). La Pedagogía Social y su institucionalización en la Universidad española. En *La Pedagogía Social en la Universidad: Realidad y prospectiva* (105-117), Madrid: UNED.
- CARITAS ESPAÑOLA. (1987). *Los niños de la calle*. Madrid: Cáritas.
- CASAS, F. (1984). *Els internaments d'infants a Catalunya*. Barcelona: Obra Social de la Caixa de Barcelona.
- CASAS, F. (1988). Las instituciones residenciales para la atención de chicos y chicas en dificultades sociofamiliares: apuntes para una discusión. *Menores*, 10, 37-50.
- CHAZAL, J. (1972). *La infancia delincuente*. Buenos Aires: Paidós.
- CICOUREL, A.V. y KITSUSE, J.I. (1968). The Social Organization of the High School and Deviant Adolescent Careers. En E. RUBINGTON y M.S. WEINBERG (Ed.). *Deviance. The Interactionist Perspective* (124-135). New York: The MacMillan Company.
- CLINARD, M.B. (1967). *Anomia y conducta desviada*. Buenos Aires: Paidos.
- CLOWARD, R. y OHLIN, Ll. (1960). *Delinquency and oportunity. A Theory of delinquent gangs*. New York: Free Press.
- COHEN, A.K. (1955). *Delinquent Boys: The Culture of the Gang*. New York: Free Press.
- COHEN, A.K. y SHORT, J.F. (1958). Research in Delinquent Subcultures. *Journal of Social Issues*, 14, 3, 20-37.
- COHEN, S. (1971). *Images of Deviance*. Harmondsworth: Penguin.
- COLECTIVO IOE. (1987). *La marginación de menores en España. Investigación sociológica*. Madrid: Cáritas.
- COLOM, A.J. (1983). La Pedagogía Social como modelo de intervención socio-educativa. *Bordón*, 247.
- COLOM, A.J. (1987). *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.

- CONSEJO DE EUROPA (1978). *Integration social des personnes socialement inadaptées et protection des personnes en danger d'inadaptation sociale*. Estrasburgo.
- CONSEJO DE EUROPA (1982). *Prévention de la délinquance juvénile. Le rôle de les institutions de socialisation dans une société en évolution*. Estrasburgo.
- CORONADO, M.J. (1985). La Protección de Menores. Perspectivas de futuro. *Bordón*, 267, 189-204.
- DIRECCIÓN GENERAL DE JUVENTUD Y PROMOCIÓN SOCIO-CULTURAL. (1981). *La marginación social del Menor*. Madrid.
- DIRECCIÓN GENERAL DE PROTECCIÓN Y TUTELA DE MENORES. (1983). *Proyecto de utilización y potenciación de nuevas técnicas educativas en el campo de la inadaptación infantil y juvenil*. Barcelona.
- DE MAISTRE, A. (1979). La Pedagogía de los Inadaptados y sus especialistas. En G. AVANZINI. *La Pedagogía del siglo XX* (233-257). Madrid: Narcea.
- DEL RINCÓN, D. y SANTOLARIA, F. (1989). *Análisis de la vivencia y evolución de un grupo de menores que han sido objeto de medidas de internamiento*. Barcelona: Centre d'Estudis i Formació, Departament de Justícia, Generalitat de Catalunya.
- DELIGNY, F. (1971). *Los vagabundos eficaces*. Barcelona: Estela.
- DIAZ ARNAL, I. (1965). *La educación en el hogar de los niños inadaptados*. Madrid: Rialp.
- DUCE, R. et al. (1987). *Menores: La experiencia española y sus alternativas*. Madrid: Universidad Autónoma.
- DOLTO, F. (1983). *¿Niños agresivos o niños agredidos?* Buenos Aires: Paidós.
- DUGUID, S. (1981). Prison Education and Criminal Choice: The Context of Decision-Making. *Canadian Journal of Criminology*, octubre, 1-18.
- ECHEBURUA, E. (1985). Programas experimentales en el tratamiento de la delincuencia juvenil. En *Pedagogía terapéutica: Problemática y perspectivas*. Bilbao: ICE de E.H.U.
- ESCARBAJAL DE HARO, A. (1992). La animación sociocultural como instrumento para el desarrollo comunitario. *Anales de Pedagogía*, 10, 87-106.
- ETXEBERRÍA, F. (1989). *Pedagogía social y educación no escolar*. San Sebastián: Universidad País Vasco.

- FRANCH, J. y MARTINELL, A. (1994). *Animar un proyecto de educación social. La intervención en el tiempo libre*. Barcelona: Paidós.
- FRANSOY, P. (1989). La calle. En AA.VV. *Encuentros en la marginación*. Burgos: Fundación Sol Hachuel.
- FERRÁNDEZ, A. y SARRAMONA, J. (1985). *La educación. Constantes y problemática actual*. Barcelona: CEAC.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- FREIRE, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Zero.
- FROUFE QUINTAS, S. y SÁNCHEZ CASTAÑO, M.A. (1991). *Planificación e intervención socioeducativa*. Salamanca: Amaru.
- FUNES, J. (1982). Qui són els joves delinqüents?. *Perspectiva escolar*, 18.
- FUNES, J. (1984). *La nueva delincuencia infantil y juvenil*. Barcelona: Paidós.
- FUNES, J. (1985). Cultura juvenil urbana. AA. VV. *Projecte Jove. Estudis*. Tomo II. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.
- FUNES, J. (1989). Minoría de edad penal, drogodependencia y delincuencia: cuando además de ser adolescente e ir a parar al Tribunal Tutelar, se usan drogas. *Comunidad y Drogas*, 6, 31-44.
- FUSTIER, P. (1972). *L'identité de l'educateur spécialisé*. Paris: Ed. Universitaires.
- FUSTIER, P. (1983). *L'enfance inadaptée. Repères pour des pratiques*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- GARCÍA GARRIDO (1971). *Los fundamentos de la educación social*. Madrid: Magisterio Español.
- GARCÍA HOZ, V. (Dir.).(1991). *Iniciativas sociales en educación informal*. Madrid: Rialp.
- GARCÍA ROCA, J. (1991). Metodología de intervención social. En AA.VV. *Pedagogía de la marginación* (11-30). Madrid: Popular.
- GARRIDO, V. (1984). *Delincuencia y sociedad*. Madrid: Mezquita.
- GARRIDO, V. (1987a). Pasado, presente y futuro de la intervención con delincuentes. En V. GARRIDO y M.B. VIDAL. *Lecturas de Pedagogía correccional*. Valencia: Nau Llibres.

- GARRIDO, V. (1987b). *Delincuencia juvenil*. Madrid: Alhambra.
- GARRIDO, V. (1987c). Tratamiento de los delincuentes en la comunidad. En J. PÉREZ (1987). *Bases psicológicas de la delincuencia y de la conducta antisocial* (193-204). Barcelona: PPU.
- GIROUX, H.A. (1980). Critical Theory and Rationality in Citizenship Education. *Curriculum Inquiry*, 10, 4, 329-366.
- GIROUX, H.A. (1984). La educación pública y el discurso de la crisis, el poder y el futuro. *Revista de educación*, 274.
- GLASSER, W. (1981). *Escuelas sin fracaso*. México: Pax-México.
- GOFFMAN, E. (1970). *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GONZÁLEZ, C. y FUNES, J. (1987). Delinqüencia juvenil, justicia i intervenció comunitaria. *Papers d'Estudis i Formació*, 2.
- GONZÁLEZ, E. (1987). *Delincuencia juvenil. Sus causas*. Madrid: Fundación Santa María.
- GONZÁLEZ ZORRILLA, C. (1985). La justicia de Menores en España. En G. DE LEO. *La justicia de Menores*. Barcelona: Teide.
- GUERAU, F. (1975). Dels mals tractes a la dominació elaborada. *Perspetiva escolar*, 18.
- GUERAU, F. (1977). Para una concepción de la inadaptación. *Cuadernos de Pedagogía*, 35.
- GUERAU, F. (1985). *La vida pedagógica*. Barcelona: Roselló Impressions.
- GUERAU, F. y TRESCENTS, A. (1987). *El educador de calle*. Barcelona: Roselló Impressions.
- GUINDÓN, J. (1971). *Las etapas de la reeducación (de los jóvenes delincuentes y... de los otros)*. Alcoy: Marfil.
- HEGARTY, S. (1991). La integració escolar a Anglaterra i Gal.les. *Temps d'Educació*, 6, 39-52.
- HORAS, P.A. (1972). *Jóvenes desviados y delincuentes*. Buenos Aires: Humanitas.
- HOUSE, E. y MATHISON, S. (1983). Educational intervention. En AA. VV. *Handbook of social intervention*. Beverly Hills: Sage.
- HUNTER, E. (1976). *La jungla de pizarra*. Barcelona: Biblioteca Universal Caralt.

- I.C.A.S.S. (1985). L'educador especialitzat i el treball comunitari. *4^a Escola d'Estiu d'Educadors Especialitzats*. Barcelona: julio.
- INSTITUTE INTERNATONAL D'EDUCATION SPECIALISÉ. (1982). *Champs d'action actuels de l'educateur specialisé*. IV Colloque. Luxemburgo.
- INSTITUTO DE REINSERCIÓN SOCIAL (1970). *La problemática de la marginalidad en Barcelona*. Barcelona: IRES.
- JIMÉNEZ, C. (1979). *El problema de la adaptación escolar*. Madrid: Anaya.
- JOUREL, H. (1946). L'educateur spécialisé. *Revue de l'Education Surveillée*, 5.
- LADSOUS, J. (1977). *L'educateur dans l'education specialisée. Fonction et formation*. Paris: ESF.
- LAFON, R. (1979). Inadaptation juvénile. *Vocabulaire de Psychopedagogie et de Psychiatrie de l'enfant*. Paris: Presse universitaires de France.
- LANG, J.L. (1974). *La infancia inadaptada*. Barcelona: Planeta.
- LAPAUW, R. (1969). *Educateurs...inadaptés*. Paris: L'Epi.
- LAPORTA, R. (1979). *L'autoeducazione della comunità*. Firenze: La Nuova Italia.
- LATHER, P. (1986). Research as Praxis. *Harvard Educational Review*, 56, 257-277.
- LEMER, E.M. (1972). *Human deviance, social problems and social control*. New Jersey: Prentice Hall.
- LOBROT, M. (1976). *Teoría de la educación*. Barcelona: Fontanella.
- LOBROT, M. (1979). *Pedagogía institucional*. Buenos Aires: Humanitas.
- LUENGO MARTÍN, M.A. y SALCEDO AGUERRI, M.C. (1989). Importancia de las variables personales en la comprensión y tratamiento de la conducta delictiva. *Menores*, 11, 44-51.
- LUNDMAN, R.J. (1984). *Prevention and control of juvenile delinquency*. Oxford: Oxford University Press.
- MAISTRE DE, M. (1984). *La pedagogía de los inadaptados y sus especialistas*. Madrid: Narcea.

- MARCH, M.X. (1987). Educación e integración en el ámbito del menor inadaptado. En A. VEGA et al. (1987). *Pedagogía Terapéutica: Universidad y Educación Especial* (299-320). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- MARCHIONI, M. (1987). *Planificación Social y Organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis*. Madrid: Popular.
- MARCHIONI, M. (1988). Del sistema educativo tradicional a la Animación Sociocultural: lecciones de la experiencia internacional. En AA. VV. *Una educación para el desarrollo: La Animación Sociocultural*. Madrid: Fundación Banco Exterior.
- MARÍN IBAÑEZ, R. (1986). Presente y futuro de la pedagogía social española. En R. MARÍN IBAÑEZ y G. PÉREZ SERRANO. *La Pedagogía Social en la Universidad: Realidad y prospectiva*, (7-35), Madrid: ICE-UNED.
- MARTÍNEZ, E. et al. (1978). *La delincuencia juvenil a lo claro*. Madrid: Popular.
- MARTÍNEZ, E. (1982). *La calle es de todos. ¿De quién es la violencia?* Madrid: Popular.
- MARTÍNEZ, E. (1988). *Cachorros de nadie*. Madrid: Popular.
- MARTÍNEZ, I. (1990). *El desafío de la integración*. Barcelona: Milán.
- MARTÍNEZ, M. (1985). Histoire de l'enseignement spécial: Le projet de loi relatif à l'éducation de l'enfance inadaptée. *Cahiers de l'enfance inadaptée*, 281.
- MARTÍNEZ ROIG, A. y DE PAUL OCHOTORENA, J. (1993). *Maltrato y abandono en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- MATZA, D. (1964). *Delinquency and Drift*. New York: John Wiley.
- MAYS, J. (1976). *Niños delincuentes e inadaptados*. Madrid: Santillana.
- McNAMARA, D. (1979). Paradigm Lost: Thomas Kuhn and Educational Research. *British Educational Research Journal*, 5, 2, 167-173.
- MERINO, J.V. (1980). Educación social. En *Nueva Acta 2000*. Madrid: Rialp.
- MERINO, J.V. (1985). El proceso de socialización en sujetos de educación especial: principios, líneas y programas de intervención educativa. *Bordón*, 256, 43-70.
- MERINO, J.V. (1987a). Inadaptación y delincuencia juvenil: aspectos de Pedagogía Preventiva". *Bordón*, 267, 167-171.

- MERINO, J. V. (1987b). Supuestos básicos para una pedagogía preventiva de la inadaptación y de la delincuencia juvenil. *Bordón*, 267, 173-187.
- MERTON, R. K. (1964). *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de cultura económica.
- MOLINA, S y GARCÍA, E. (1984). *El éxito y el fracaso escolar en la EGB*. Barcelona: Laia.
- MOLINA, S. y GÓMEZ, A. (1992). *Mitos e Ideologías en la Escolarización del niño deficiente mental. Cuándo y cómo surgieron en España las Escuelas de Educación Especial*. Zaragoza: Mira.
- MOLLENHAUER, K. (1965). *Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe*. Weinheim: Beltz.
- MOLLENHAUER, K. (1968). Sozialpädagogik. Sozialpädagogische Einrichtungen. En GROOTHOFF, H. *Pädagogik*. Frankfurt: Fischer Bücherei.
- MOLLENHAUER, K. (1972). *Theorie Zum Erziehungprozess*. München: Juventa.
- MONEREO, C. (1988). *Integració educativa: sistemes i tècniques*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- MONEREO, C. (1991). El tractament de la diversitat a l'escola com a reflex de l'evolució de les concepcions psicopedagògiques. *Temps d'educació*, 6, 85-106.
- MOOR, P. (1978). *Manual de Pedagogia Terapèutica*. Barcelona: Herder.
- MORAGAS, J. (1974). *Los inadaptados*. Barcelona: Nova Terra.
- MOVIBAIX, J. (1990). *Experiències de pedagogia social*. Barcelona: Fundació Servei Cultural i Popular.
- MUCHIELLI, R. (1977). *Comment ils deviennent délinquants*. París: ESF.
- NASSIF, R. (1980). *Teoría de la educación*. Madrid: Cincel.
- NATORP, P. (1898). *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: La Lectura.
- NATORP, P. (1914). *Religión y Humanidad. Contribución a la fundamentación de la Pedagogía Social*. Barcelona: Estudio.
- NÚÑEZ, V.M. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.

- OLAYA, A. (1984). El educador de calle: experiencia en Cornellá. En A. VEGA et al. *Pedagogía Terapéutica e inadaptados en Cataluña* (83-89). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- OURY, F. y PAIN, J. (1975). *Crónica de la escuela cuartel*. Barcelona: Fontanella.
- PALACIOS, J. (1987). Tratamiento y prevención de conductas delictivas de menores en España. Perspectiva histórica. *Bordón*, 267, 204ss.
- PARK, R. y BURGESS, E. (1926). *The City*. Chicago: University Press.
- PEDREIRA MASSA, J.L. (1989). Algunas reflexiones acerca de las clasificaciones nosológicas de los menores inadaptados socialmente. *Menores*, 16, 7-26.
- PÉREZ, A. (1979). Fenomenología y causas de la marginación de los menores. *Documentación Social*, 37.
- PÉREZ, M.P. y CAMPANERO, J. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- PÉREZ SERRANO, G. (1993). *Elaboración de Proyectos Sociales. Casos prácticos*. Madrid: Narcea.
- PERRON, R. (1973). *Los niños inadaptados*. Barcelona: Oikos-Tau.
- PETRUS ROGER, A. (1989a). Concepto y campos de la Educación Social. En *Actas del Congreso de Educación social en España*. Madrid: MEC-CIDE.
- PETRUS ROGER, A. (1989b). El perill de l'educador social. Ponencia presentada en el II Simposio de La educación social, un reto para hoy. Congreso celebrado en la EU del Profesorado de EGB. Palencia.
- PIAGET, J. et al. (1970). *Los procesos de adaptación*. Buenos Aires: Proteo.
- PITCH, T. (1980). *Teoría de la desviación social*. México: Nueva Imagen.
- PLATT, A. (1982). *Los salvadores del niño o la invención de la delincuencia*. México: Siglo XXI.
- POPKEWITZ, Th. (1980). Paradigms in Educational Science: Different Meanings and purpose to theory. *Journal of Education*, 102.
- POZO, DEL M. P. (1986). Alternativas psicológico-sociales al encarcelamiento. En JIMENEZ, F. y CLEMENTE, M. (Ed.) *Psicología Social y Sistema Penal*. Madrid: Alianza Universidad.

- PUIGDELLÍVOL, I. (Coord.). (1993). *Necessitats Educatives Especials*. Barcelona: Eumo.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1993). *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. Barcelona: Graó.
- QUINTANA, J.M. (1984). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- QUINTANA, J.M. (1986). *Investigación participativa. Educación de adultos*. Madrid: Narcea.
- QUINTANA, J.M. (1991). *Iniciativas sociales en educación informal*. Madrid: Rialp.
- QUINTANA, J.M. (1992). *L'animació i els seus àmbits professionals*. Generalitat de Catalunya: Institut Català de Noves Professions.
- RADL PHILIPP, R. (1984). Conceptos, teorías y desarrollo de la Pedagogía Social. *Bordón*, 251, 17-43.
- RECIO ADRADOS, J.L. (1979). Causas y condicionamientos sociales en la inadaptación y delincuencia juvenil. *Documentación social* (33-34).
- RECKLESS, W. y DINITZ, S. (1972). *The prevention of juvenile delinquency. An experiment*. Columbus: Ohio State University Press.
- REDL, F. y WINEMAN, D. (1970). *Niños que odian*. Buenos Aires: Paidós.
- REMÍREZ, MA.A. (1986). *Panorámica general sobre la infancia y la juventud inadaptada en la Comunidad Autónoma Vasca*. Multicopiado.
- RODRÍGUEZ, J.L. (1984). *Variables individuales en el fracaso escolar*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- RUESCH, J. (1974). La incapacidad social: el problema de la inadaptación social a la sociedad. En F. BASAGLIA. *La mayoría marginada* (83-101). Barcelona: Laia.
- RUTTER, M. y GILLER, J. (1988). *Delincuencia juvenil*. Barcelona: Martínez Roca.
- SÁEZ CARRERAS, J. (1983). Educación social. En *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Diagonal-Santillana.
- SÁEZ CARRERAS, J. (1986). La Pedagogía Social en España: Sugerencias para la reflexión. *Revista de Pedagogía Social*, 1, 7-17.
- SÁEZ CARRERAS, J. (1987). *La construcción de la Pedagogía Social en España*. Valencia: Nau Llibres.

- SÁEZ CARRERAS, J. (1989). *La construcción de la Educación*. Murcia: ICE-Universidad de Murcia.
- SALOMÉ, J. (1972). *Supervision et formation de l'educateur spécialisé*. Toulouse: Privat.
- SALOMÉ, J. (1975). *Educadores especializados*. Barcelona: Nova Terra.
- SÁNCHEZ, C. (1983). El enfoque social de la inadaptación del menor. En MINISTERIO DE JUSTICIA. CONSEJO SUPERIOR DE PROTECCION DE MENORES. *Los problemas del menor inadaptado y marginado socialmente*. Madrid: CSPM.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1988). El tratamiento de la inadaptación social en la escuela ordinaria. En AA.VV. *La escuela ante la inadaptación social* (161-176). Madrid: Fundación Banco Exterior.
- SARRAMONA, J. (Comp.). (1992). *La educación no formal*. Barcelona: CEAC.
- SARRAMONA, J y UCAR, X. Árees d'intervenció en Educació Social. *Educar*, 13, UAB, Bellaterra.
- SEGURA, M. (1985). *Tratamientos eficaces de delincuentes juveniles*. Madrid: Dir. Gral. de Protección Jurídica al Menor.
- SHAW, C. et all. (1929). *Delinquency Areas*. Chicago: University Press.
- SUTHERLAND, E.H. y CRESSEY, D.R. (1960). *Principles of Criminology*. New York: Lippincott.
- TIEGHI, O.N. (1978). *La conducta criminal. Aprendizaje, prevención y tratamiento*. Buenos Aires: Abaco.
- TRILLA BERNET, J. (1985). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Planeta.
- TRILLA BERNET, J. (1986). *La educación informal*. Barcelona: PPU.
- VALVERDE, J. (1980). La inadaptación social: proceso y perspectivas terapéuticas. En AA.VV. *Educación Especial* (333-352). Madrid: Cincel.
- VALVERDE, J. (1985b). La personalidad del menor inadaptado (I): La inmadurez. *Menores*, 10.
- VALVERDE, J. (1986). La personalidad del menor inadaptado (II): La inseguridad. *Menores*, 11.
- VALVERDE, J. (1988b). Las características del menor inadaptado. En AA.VV. *La escuela ante la inadaptación social* (39-63). Madrid: Fundación Banco Exterior.

- VALVERDE, J. (1988a). *El proceso de inadaptación social*. Madrid: Popular.
- VALVERDE, J. (1985a). Reflexiones en torno al tratamiento del inadaptado social. En A.P.D.H. *¿Reinserción social del exrecluso?* Asociación Pro Derechos Humanos. Monografía nº5.
- VALVERDE, J. (1981). Niveles de inadaptación social. *Documentación Social*, 44.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. *Arqueología de la Escuela*. Madrid: La Piqueta.
- VAYER, P. y DESTROOPER, J. (1979). *La dinámica de la acción educativa en los niños inadaptados*. Barcelona: Científico-Médica.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1984). La elaboración de esquemas de aprendizaje en la prevención y tratamiento de la desviación social juvenil. *Revista Española de Pedagogía*, 164-165, 427-447.
- VEGA, A. (1985). Pedagogía de inadaptados: situación actual y perspectivas. En AA.VV. *Pedagogía Terapéutica: problemática y perspectivas* (240-251). Bilbao: ICE.
- VEGA, A. (1987a). La pedagogía ante el delincuente. *Comunidad Escolar*, 9-15 de marzo.
- VEGA, A. (1987b). *Pedagogía de inadaptados sociales. La educación del menor inadaptado*. Madrid: Narcea.
- VILLANUEVA, J. (1984). Acción preventiva sobre las inadaptaciones sociales. *Menores*, 4, 30-47.
- VOLPI, C. (1982). *Saggi di pedagogia sociale*. Brescia: La Scuola.
- WARNOK, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de Educación*, número extraordinario, 45-73.
- YOCHELSON, S. y SAMENOW, S. (1978). *The Criminal Personality*. New York: Jason Aronson.
- ZABALZA, M.A. (1979). *La integración psíquica del muchacho inadaptado: El autoconcepto*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- ZABALZA, M.A. (1982). Formas de agresividad contra el niño en la escuela. Comunicación presentada en las *II Jornadas sobre Inadaptación*.
- ZABALZA, M.A. (1988). Los hogares-escuela en el tratamiento de muchachos inadaptados. En AA.VV. (1988). *La escuela ante la inadaptación social* (215-231). Madrid: Fundación Banco Exterior.

D. Bibliografía investigación evaluativa

- AA. VV. (1988). *Seminario (IV) sobre modelos de Investigación educativa*. Santiago de Compostela. 4-6 de julio.
- AA. VV. (1991). *La evaluación del centro educativo*. Madrid: MEC.
- AA. VV. (1991). *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona: Departamentos de Didáctica y Organización Escolar, vol. I (Ponencias) y vol. II (Comunicaciones).
- ABARCA PONCE, M. P. (Ed.) (1989). *La evaluación de programas educativos*. Madrid: Escuela Española.
- ACOSTA, L. E. (1979). *Guía práctica para la investigación y la redacción de informes*. Buenos Aires: Paidós.
- ACTAS. (1988). La evaluación de Centros: Nuevas Perspectivas en la investigación sobre organizaciones educativas. *IV Seminario de Modelos de Investigación Educativa*. Santiago de Compostela. Multicopiado.
- ADELMAN, G., JENKINS, D. y KEMMIS, S. (1984). Rethinking Case Study. En BELL et al. *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management* (93-102). London: Harper.
- ANASTASI, A. (1982). *Psychological Testing*. New York: McMillan.
- AGAR, M. (1973). *Ripping and Running: A Formal Ethnography of Urban Heroin Addicts*. New York: Seminar Press.
- AGUILAR, M. J. Y ANDER-EGG, E. (1992). *Evaluación de servicios sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- AHMANN, S.J. y GLOCK, M.D. (1969). *Evaluación de los alumnos en la escuela primaria*. Madrid: Aguilar.
- ÁLVAREZ, J. M. (1986a). Métodos y técnicas de evaluación desde la perspectiva de la evaluación cualitativa. En *Teoría y práctica de la evaluación. Enseñanzas medias*. Granada: ICE.
- ÁLVAREZ, J. M. (1986b). Investigación cualitativa/investigación cuantitativa: ¿Una falsa disyuntiva? En T. D. COOK Y CH. S. REICHARDT, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

- ÁLVAREZ, J. M. (1985). La evaluación Cualitativa. Delimitación conceptual y caracterización global. *Boletín Informativo de Acción Educativa*. Núm 31. Mayo. Madrid.
- ÁLVAREZ, J.M. (1993). El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 28-32.
- ÁLVAREZ, J. M. (1994). La evaluación del rendimiento académico de los estudiantes en el sistema educativo español. En ANGULO, J.F. y BLANCO, N. *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- ALVIRA, F. (1983). Perspectiva cualitativa - Perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 22, 53-75.
- ALVIRA, F. (1981). *Los dos métodos de las ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- ALVIRA, F. (1982). La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociales. *Estudios de psicología*, 11, 34-36.
- ANDER-EGG, E. (1980). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Cincel.
- ANGUERA, M. T. (1987). *Investigación cualitativa*. Barcelona: Departamento de Metodología de la Ciencia; Facultad de Psicología; Universidad de Barcelona. Trabajo mecanografiado.
- ANGUERA, M. T. (1983). *Manual de prácticas de observación*. México: Trillas.
- ANGUERA, M. T. (1982). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- ANGUERA, M. T. (1981). La observación (I): Problemas metodológicos. En Fernández Ballesteros, R. y Carrobbles, J. A. (eds.). *Evaluación conductual: Metodología y aplicaciones*. (pp. 292-333). Madrid: Pirámide.
- ANGUERA, M. T. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa vs. cuantitativa. *Revista de Investigación Educativa*. 3, 6, 127-144.
- ANGULO RASCO, J.F., CONTRERAS DOMINGO, J. y SANTOS GUERRA, M.A. (1991). Evaluación educativa y participación democrática. *Cuadernos de Pedagogía*. 195, 74-79.
- ANGULO RASCO, J. F. (1988). Evaluación de programas sociales: De la eficacia a la democracia. *Revista de Educación*, MEC, nº 286.
- APRAIZ, J. (1989). El plan de centro como instrumento de evaluación. Análisis. Criterios y Bases para la acción formativa. *Revista de Investigación Educativa*, 7, (13), 245-268.

- ARDOINO, J. Y BERGER, G. (1989). *D'une évaluation en Miettes à une évaluation en Actes*. Paris: Universidad de París VIII.
- ARGYRYS, C. (1952) Diagnosing defenses against the outsider, *Journal of Social Issues*, 8, 3, 24-34.
- ARTLLS HERRERO, J. J. (1989). *Aplicación del análisis coste-beneficio en la planificación de los servicios sanitarios*. Barcelona: Masso, S.A.
- ARY, D., JACOBS, L. C. y RAZAVIEH, A. (1987). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Interamericana.
- ATTKISSON, C. y otros (Eds.). (1988). *Administración de hospitales. Fundamentos y evaluación del servicio hospitalario*. México: Trillas.
- AUBEGNY, J. (1987). *Les pièges de l'évaluation: Evaluer pour (se) former*. Maurecourt: UNMFREO.
- BÁEZ, B. F. (1987). *Evaluación psicoeducativa de centros escolares: Estrategias docentes, contexto organizativo y productividad*. La Laguna (Tenerife): Secretariado de Publicaciones.
- BALCHET, A.; CHIGLIONE, R.; MASSONNAT, J. Y TROGNON, A. (1989). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Nácera.
- BALL, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: MEC/Paidós.
- BARBADO GONZÁLEZ, C. (1974). *Modelo de informe para la evaluación de Centros de E.G.B.* Badajoz: Cabeza de Buey.
- BARBERA ALBALAT, V. (1990). *Métodos para la evaluación de centros*. Madrid: Escuela Española.
- BARBIER, J.M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós/MEC.
- BARDIN, L. (1977). *L'Analyse de Contenu*. Paris: P.U.F.
- BARRA, R. (1985). *Los círculos de calidad en educación*. México: McGraw-Hill.
- BARRAGÁN, F. (1989). Conocimiento social, sexismo y literatura infantil. *CIIJ*, 11.
- BARTOLOMÉ, M. (1988). Investigación-acción, innovación pedagógica y calidad de los Centros educativos. *Bordón*, 40 (2), 257-292.

- BARTOLOMÉ, M. Et al. (1991). Análisis de los modelos institucionales de evaluación de Centros de Cataluña. *Revista de Investigación Educativa*, 9, (17), 103-118.
- BATES, R. (1988). *Evaluating schools: a critical approach*. Deakin University Press.
- BATES, R., SMYTH, W.J. et al. (1989). *Teoría crítica de la administración educativa*. Valencia: Serveis de Publicacions de la Universitat.
- BECKER, H.S. (1963). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. Nueva York: Free Press.
- BECKER, H.S. (1966-67) Whose side are we on? *Social Problems*, 14 (invierno), 239-247.
- BECKER, H.S. Y GEER, B. (1957) Participant observation and interviewing: A comparison, *Human Organization*, 16, 3, 28-32.
- BELTRÁN, F. y SAN MARTÍN, A. (1992). Hacer posible la democracia organizativa. Autoevaluación escolar. *Cuadernos de Pedagogía*. 204, 66-71.
- BELTRAN, F. y SAN MARTIN, A. (1993). La organización escolar. ¿Evaluación o desevaluación?. *Cuadernos de Pedagogía*. 219, 16-21.
- BELTRÁN, R. y RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1990). *Evaluación. Unidad didáctica del curso de adaptación*. Madrid: UNED.
- BERELSON, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe: The Free press.
- BERGER, P.L. Y LUCKMANN, T. (1967) *The Social Construction of Reality*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- BISQUERRA, R. (1989b). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- BISQUERRA, R. (1987) *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS-X*. Barcelona: PPU.
- BISQUERRA, R. (1989a). *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD*. Vol I y II. Barcelona: PPU.
- BLANCO ABARCA, A. (1988). *Cinco tradiciones en la psicología social*. Madrid: Morata.
- BLUMER, H. (1971/1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.

- BOAS, F. (1911) *Handbook of American Indian Languages*, Washington, D.C.: Bureau of American Ethnology, Bulletin 40.
- BODEMANN, Y.M. (1978). A problem of sociological praxis: The case for interventive observation in field work, *Theory and Society*, 5, 387-420.
- BOGDAN, R. y BIKLEN, S. (1982). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (1994). Entre el control administrativo y la mejora interna. En ESCUDERO, J.M. y GONZÁLEZ, M.T. *Profesores y Escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* (251-282). Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- BORIS YOPO, P. (1981). Metodología de la investigación participativa. *Cuadernos Grefal*, 16. México, Pátzcuaro.
- BORRELL, N. (1988). Evaluación de Centros Escolares. En PASCUAL, R. (Coord.). (1988). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (212-218). II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.
- BRIONES, G. (1991). *Evaluación de Programas Sociales*. México: Trillas.
- BRUYN, S.T. (1966). *The Human Perspective in Sociology: The Methodology of Participant Observation*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- BUTTRAM, J.L. (1990). Focus group: a starting point for needs assessment. Comunicación presentada en el *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Boston.
- CABRERA, F. y ESPÍN, J.V. (1986). *Medición y evaluación educativa: fundamentos teóricos y prácticos*. Barcelona: PPU.
- CALVO DE MORA, J. (1990). *¿Estudiar el clima o la cultura en las organizaciones: qué hacer?* Sevilla: Universidad de Sevilla.
- CAMPBELL, D. T. (1988). *Siete teorías de la sociedad*. Madrid: Cátedra.
- CARDINET, J. (1987). *Las contradicciones de la evaluación*. Granada: Universidad de Granada.
- CARDINET, J. (1988). *Evaluation externe, interne et negociée*. Neuchâtel: IRDP.
- CAREAGA, P. (1987). Modelos masculinos y femeninos en los libros de texto de EGB. En Instituto de la Mujer. *La investigación en España sobre mujer y educación*. Madrid.

- CARIDE GÓMEZ, J.A. (1993). La evaluación de "lo" social: tema y proceso de la IAP. *Documentación Social*, 92, 109-119.
- CARMONA GUILLÉN, J. A. (1977). *Los indicadores sociales hoy*. Madrid: Centro Investigaciones Sociológicas. CEM.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CEMBRANOS, F., HDEZ. MONTESINOS, D. Y BUSTELO, M. (1988). *La animación sociocultural: Una propuesta metodológica*. Madrid: Popular.
- CÉSPEDES-GUTIÉRREZ. (1986). *Investigación y Evaluación de Experiencias Innovadoras en Educación de Adultos*. Tomos I y II. Madrid: O.E.I.
- CNS (1976). La evaluación etnográfica en educación. *Journal of Research and Development in Education*.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COHEN, E. Y FRANCO, R. (1988) *Evaluación de Proyectos sociales*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- COLAS, M. P. Y REBOLLO, M. A. (1993). *Evaluación de Programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
- COLECTIVO IOE. (1993). Investigación-Acción Participativa. Introducción en España. *Documentación Social*, 92, 59-70.
- COLL, C. (1983). La evaluación en el proceso de Enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 103-104.
- COLLIER, J., Jr. (1973). *Alaskan Eskimo Education: A Film Analysis of Cultural Confrontation in The Schools*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- COOK, T. D. y REICHARDT, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- CORRAL, L., DÍA, A. Y SARASA, S. (1988). *Seguimiento de la gestión de los servicios sociales comunitarios. Propuesta de un sistema de indicadores sociales* (Col. Trabajo Social). Madrid: Siglo XXI.
- COULON, A. (1988). *La etnometodología*. Madrid: Cátedra.
- CRONBACH, L. J. y otros. (1980). Course improvement through evaluation. *Teachers College Records*, 64, 672-683.

- CRONBACH, L. J. (1980). *Toward Reform of Program Evaluation: Aims, methods and institutional arrangements*. San Francisco (California): Jossey-Bass.
- CRONBACH, L. J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DARDER, P. Y LÓPEZ, J. A. (1985). *QUAFE-80. Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela*. Barcelona.
- DE KETELE, J.M. y ROEGIERS, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.
- DE LA RIVA, F. (1993). Investigación participativa y autoformación grupal. *Documentación Social*, 92, 142-152.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (1989). Modelos de investigación sobre organizaciones educativas. *Revistas de Investigación Educativa*, 7, (13), 21-56.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (1990). La Investigación en la acción: Un paradigma para el trabajo social. En R. MARÍN IBAÑEZ y G. PÉREZ SERRANO (Eds.). *Investigación en Animación Sociocultural (75-89)*. Madrid: UNED.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (1993). La IAP un paradigma para el cambio social. *Documentación social*, 92, 91-108.
- DEMO, P. (1985). *La investigación participante. Mito y realidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- DELORME, Ch. (1985). *De la animación pedagógica a la investigación-acción*. Madrid: Narcea.
- DENDALUCE, I. y otros. (1988). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.
- DENZIN, N. K. (1978). *The research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Nueva York: Mc Graw-Hill Book Company.
- DENZIN, N. K. (1988). Triangulation. En KEEVES, J. P. (ed.) *Educational Research, Methodology and Measurement: an International Handbook (511-513)*. Oxford: Pergamon Press.
- DEUTSCHER, I. (1973). *What We Say/What We Do: Sentiments and Acts*. Glenview, Ill.: Foresman.
- DOCKRELL, W. B. Y HAMILTON, D. (1982-83). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.

- DOUGLAS, J.D. (1976). *Investigative Social Reserarch: Individual and Team Field Research*. Beverly Hills, Calif: Sage Publications
- DURKIN, R. P. Y DURKIN, B. (1976). Evaluating Residential Tratment Programs for disturbed children. En GUTTENTAG, M. Y STUENING. E. L. *Handbook of evaluation research*. Vol II. Beverly Hills: Sage.
- EBBUTT, D. (1984). T.I.Q.L.: Un proyecto de Investigación basado en el profesorado. En *Seminario: Técnicas y Métodos de Investigación Acción en la escuela*. Málaga.
- EBBUTT, D. (1983). *Educational action research: some general concerns and specifics quibbles*. Cambridge: CIE.
- EISNER, E. W. (1981). *The methodology of qualitative evaluation. The case of educational coonoisseurship and educational criticism*. Stanford: Stanford University.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1981). *Action Research: A Frame work form Self-evaluation in Schools*. Cambridge: CIE.
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M.C. WITTRUCK (Ed.). *La investigación en la enseñanza II*. Barcelona: Paidós/MEC.
- ESCUDERO, J. M. (1979). *Técnicas de evaluación educativa*. Valencia: ICE Universidad.
- ESCUDERO, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de innovación e investigación educativa*. 3, 5-39.
- ESCUDERO, J. M. (1992). *Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares*. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar (Cultura escolar y Desarrollo Organizativo). Sevilla, 15-18 diciembre, (paper).
- ESCUDERO ESCORZA, T. (1980). *¿Se pueden evaluar los Centros educativos y sus profesores?* Zaragoza: ICE de la Universidad.
- ESPINOZA VERGARA, M. (1983). *Evaluación de proyectos sociales*. Buenos Aires: Humanitas.
- ESPINOSA GONZÁLEZ, A. (1992). *Reformas, Inspección y evaluación educativas*. Madrid: Escuela Española.

- ESTEBAN FRADES, S. (1988). *Claves para transformar y evaluar los centros: más allá y más acá de las reformas*. Madrid: Popular.
- FALGUERA, J.L. (1995). Caracterización estática de las teorías científicas: de Kuhn a la concepción estructuralista. *Arbor* CL, 589 (Enero) 15-45.
- FALS BORDA, O. (1993). La investigación participativa y la intervención social. *Documentación Social*, 92, 9-22.
- FERNANDEZ BALLESTEROS, R. (s.f.). "La evaluación de programas sociales". *El País*.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo. Análisis cualitativo del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985). Cualquier día a cualquier hora: Invitación al Etnografía en la Escuela. *Arbor*. 477, 57-87. Septiembre.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1994). La evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En ANGULO, J.F. y BLANCO, N. *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1996). ¿Evaluación? No, gracias, calificación. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 92-97.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. Y SANTOS GUERRA, M. A. (1991). *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud. Una experiencia hospitalaria*. Archidona: Aljibe.
- FERRER, C. y NIETO, J.M. (1988). La investigación sobre escuelas eficaces: algunas reflexiones. En SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA (Ed.) *La calidad de los Centros Educativos II* (221-230).
- FETTERMAN, D.M. (1979). *Ethnographic Techniques and Concepts in Educational Evaluation*. Trabajo presentado a la asamblea anual de la *American Anthropological Association*, Cincinnati.
- FETTERMAN, D. M. Y PITMAN, M. A. (1986). *Educational Evaluation. Ethnography in theory, practice and politics*. Londres: Sage.
- FITZ-GIBON, D. T. Y MORRIS, L. L. (1987). *How to Design a Program Evaluation*. Londres: Sage.
- FOX, D. J. (1981). *El proceso de investigación evaluativa*. Pamplona: EUNSA.
- FREY, J.H. y FONTANA, A. (1991). The group interview in social research. *The Social Science Journal*, 28 (2), 175-187.

- FUENTES, A. (1988). *Eficacia del centro escolar*. Madrid: Narcea.
- FUEYO DÍAZ, A. y FERNANDES RAIGOSO, M. (1989). Análisis de la documentación sobre evaluación de centros en España. *Revista de Investigación Educativa*, 7, (13), 183-198.
- GARCÍA HOZ, V. (1975). Una pauta para la evaluación de los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*, 130, 117-150.
- GARCIA RAMOS, J. M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid: Síntesis.
- GARCÍA FERRADO, M. (1986). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- GARRIDO, P. et al. (1989). *Desenvolupament analític i formatiu del centre docent*. AUDO/G, Barcelona: Studium.
- GELPI, E. y Otros. (1987). *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*. Madrid: Largo Caballero.
- GIBSON, Q. (1985). *La lógica de la investigación social*. Madrid: Tecnos.
- GIMENO, J. Y PÉREZ, A. (1992). *Comprender y transformar la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, B. (1990). *La evaluación de programas de adultos*. Madrid: Fondo de Formación del Fondo de Promoción de Empleo. Tomo IX.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1993). El profesorado. ¿Mejora de la calidad o incremento del control?. *Cuadernos de Pedagogía*. 219: 22-27.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1993). El profesorado. ¿Mejora de la calidad o incremento del control?. *Cuadernos de Pedagogía*. 219, 22-27.
- GLASER, B.G. Y STRAUSS, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- GIMENO, J. Y PÉREZ, A. (1985). *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GODD, J.A. (1988). *Knowledge and Control in the Evaluation of Educational Organizations*. Deakin University Press.
- GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- GOFFMAN, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- GOFFMAN, E. (1961). *Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Garden City, N.Y.: Doubleday, Anchor Books.
- GOFFMAN, E. (1963). *Stigma*. Englewood Cliffs, N.Y.: Doubleday.
- GOFFMAN, E. (1971). *Relations in Public*. Nueva York, Harper & Row.
- GOLDMAN, A.E. y MCDONALD, S.S. (1987). *The group depth interview. Principles and practice*. New Jersey: Prentice-Hall.
- GÓMEZ, G. (1991). *Centros educativos eficaces*. Comunidad educativa, 1987, 11-17.
- GONZÁLEZ ARMESTO, A. (1991). La evaluación de centros (experiencia). *Bordón*, 43, (2), 191-193.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. (1988). La revisión basada en la escuela: una estrategia de innovación educativa. *Anales de Pedagogía*, 6, 27-35.
- GONZALEZ GONZÁLEZ, M.T. (1990). Investigación en organización escolar: El análisis en la cultura organizativa. *Anales de Pedagogía*, 8, 41-51.
- GONZÁLEZ, R. Y LATORRE, A. (1988). La investigación-acción. En J. GAIRÍN, et al. (eds.). *Temas actuales en educación*. Barcelona: PPU.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. (1987). "La escuela como organización: algunas imágenes metafóricas". *Anales de pedagogía*. 5, 27-44.
- GOODMAN, R.I. (1984). Focus group interviews in media product testing. *Educational Technology*, August, 39-44.
- GOULDNER, A. (1970). *The Coming Crisis of Western Sociology*, New York: Basic Books.
- GOYETTE, G. Y LESSARD-HÉBERT, M. (1988). *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- GREENBAUM, T.L. (1988). *The practical handbook and guide to focus group research*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. (1981). *Effective evaluation*. Londres: Sage.

- GUBA, E. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. GIMENO y A. PÉREZ. (Eds.) *La enseñanza. Su teoría y su práctica* (148-165). Madrid: Akal.
- GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. (1988). "Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies?" en FETTERMAN, D. M. (1988). *Qualitative approaches to evaluation in education*. Londres: Praeger. Pp. 89-115.
- HALL, B.L. (1975). *Participatory Research: an approach for change*. *Covergence*, vol. VIII, 28-31.
- HALSTI, O.R. (1969). *Contents Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, M.A.: Addison Wesley.
- HAMMERSLEY, M. (1983). *Case Studies in Educational Research*. Keynes: Open University Press.
- HAYMAN, J.L. (1981). *Investigación y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- HEATH, S.B. (1982). Ethnographic in education: Defining the essentials... En P. GILMORE y A. GLATTHORN (1982). *Children in and out of School: (Ethnography and education)* (33-35). Harcourt Brace Jorovich, The centre for Applied Linguistics.
- HERAS I TRIAS, P. (1987). Papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Cataluña. En Instituto de la Mujer: *Investigación en España sobre mujer y educación*. Madrid.
- HESS, R. (1981). *La sociologie d'intervention*. París: PUF.
- HOLLY, P. (1990). La estrategia de la investigación en la acción como una estrategia para la práctica. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 5, 67-89.
- HOPKINS, D. (1986). Procesos y roles en la revisión basada en la escuela: una matriz. Ponencia en el *Simposio sobre Innovación Educativa*, Murcia.
- HOPKINS, D. (1989). *Evaluation for schools development*. Milton Keynes: Open University Press.
- HOSTETLER, J.A. y HUNTINGTON, G.E. (1971). *Children in Amish Society: Socialization and Community Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- HOUSE, E. R. (1986). *New Directions in Educational Evaluation*. Londres: The Palmer Press.
- HOUSE, E. R. (1978). "Assumptions underlying evaluation models". *Educational Researcher*, 4 (12) pp. 94-118.

- HOUSE, E. R. (1990). *Evaluación de programas*. Conferencia (junio). Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga.
- HOUSE, E. R. (1979). "Coherence and credibility: the aesthetic of evaluation". *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 1 (5) pp.5-17.
- HOUSE, E. R. (1983). *Philosophy of evaluation*. San Francisco (California): Jossey-Bass.
- HUGHES, H.S. (1967). *La historia como arte y como ciencia*. Madrid: Aguilar.
- HUSEN, T. y POSTLETHWAITE (1991). *Enciclopedia Internacional de Educación* (volumen V). Barcelona: Vicens Vives-MEC.
- HYMES, D. (1993). ¿Qué es la etnografía?. En H.M. VELASCO MAILLO, F.J. GARCÍA CASTAÑO y A. DÍAZ DE RADA. (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores* (175-194). Madrid: Trotta.
- IBAÑEZ, J. (1989). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En GARCÍA FERRANDO, M., IBAÑEZ, J. y ALVIRA, F. (Coord.). *El análisis de la realidad social* (489-501). Madrid: Alianza.
- IBAÑEZ, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- ISAACS, D. (1977). *Cómo evaluar los centros educativos. Algunos instrumentos y procedimientos*. Pamplona: EUNSA.
- JACOB, E. (1982). Combining ethnographic and quantitative approaches: Suggestions and examples from a study on Puerto Rico. En P. GILMORE y A. GLATTHORN (1982). *Children in and out of School: (Ethnography and education)* (124-147). Harcourt Brace Jorovich, The centre for Applied Linguistics.
- JIMÉNEZ, B. (1990). *La evaluación de programas de adultos*. Madrid: Fondo de Formación del Fondo de Promoción de Empleo.
- JOHNSON, J.M. (1975). *Doing Field Research*, NewYork: Free Press.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. (1988). *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*. México: Trillas.
- JORGENSEN, D. L. (1989). *Participant Observation. A Methodology for Human Studies*. Londres: Sage.
- JUÁREZ LÓPEZ, J. R. (1990). *La evaluación diagnóstica social-ecológica en el terreno de la inadaptación social*. Colegio Oficial de Psicólogos. II Congreso. 53-57. Valencia.

- KEMMIS, S. Y STAKE, R. (1988). *Evaluating curriculum*. Deakin University, Geelong, Victoria.
- KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- KEMMIS, S. (1984). *Point-by-point guide to action-research*. Victoria: Dea Kin University.
- KIMBALL, S.T. (1965). The Transmission of Culture. *Educational Horizons*, 43, 161-186.
- KRIPPENDORFF, H.K. (1980). *Content Analysis. An Introduction to its methodology*. Beverly Hills, C.A.: Sage Publications.
- KRUEGER, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- KUHN, T.S. (1962/70). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Univ. of Chicago Press. (Trad. cast.: (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: F.C.E.)
- KUHN, T.S. (1969). Postdata: 1969. En T.S. KUHN (1962/70). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- KUHN, T.S. (1978). *Segundos Pensamientos sobre Paradigmas*. Madrid: Tecnos.
- LAPASSADE, G. (1991). *L'Ethno-sociologie*. París: Meridiens Klincksieck.
- LE BOTERF, G. (1980): La recherche participative. *Educación Permanente*, 53 (2): 1-46.
- LE BOTERF, G. (1981). La investigación participativa como proceso de educación crítica. Lineamientos metodológicos. En AA.VV. *Investigación Participativa y Praxis Rural* (103-120). Lima: Mosca Azul.
- LE BOTERF, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: Deusto.
- LEDERMAN, L.C. (1990). Assessing Educational Effectiveness: The Focus Group Interview as a Technique for Data Collection. *Communication Education*, 38, 117-127.
- LINDZEY, G. (1961). *Projective Techniques and Cross-Cultural Research*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- LEWIN, K. (1946). Action Research and Minority Problems. En S. KEMMIS y R. McTAGGART (Ed.). (1988). *The Action Research Reader* (41-46). Victoria: Deakin University.
- LEWIN, K. (1952). Group Decision and Social Change. En S. KEMMIS y R. McTAGGART (Ed.). (1988). *The Action Research Reader* (47-56). Victoria: Deakin University.

- LIPS, G. y GRANT, P. (1990). A participatory Method of Assessing Program implementation. *Evaluation Review*, 14, (4), 27-34.
- LOFLAND, J. (1971). *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis*. Belmont, Cal.: Wadsworth.
- LÓPEZ DE CEBALLOS, P. (1987). *Un método para la Investigación-Acción Participativa*. Madrid: Popular.
- LÓPEZ DE CEBALLOS, P. (1993). La IAP: un enfoque integral. *Documentación Social*, 92, 72-78.
- LÓPEZ, J. A. Y DARDER, P. (1985). *QUAFE-80. Cuestionario para el análisis de la escuela*. Barcelona: Onda.
- LÓPEZ YAÑEZ, J. y BERMEJO, B. (Coords.). (1991). *Actas de las Jornadas de estudio sobre el centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- LOUIS, M.P. (1985). An Investigator's guide to Workplace Culture. En P.J. Frost et al. *Organizational Culture* (73-94). Beverly Hills: Sage.
- MACDONALD, B. (1985). La evaluación y control de la educación. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal Universitaria.
- MALINOWSKI, B. (1932). *Argonauts of the Western Pacific*. Londres: Routledge.
- MALINOWSKI, B. (1993). Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación. En H.M. VELASCO MAILLO, F.J. GARCÍA CASTAÑO y A. DÍAZ DE RADA. (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores* (21-42). Madrid: Trotta.
- MARSHALL, C. Y ROSSMAN, G. B. (1989). *Designing Qualitative Research*. Londres: Sage.
- MARTIN-MORENO CERRILLO, Q. (1989). *Organizaciones escolares*. Madrid: UNED.
- MARTÍNEZ, I. y VÁSQUEZ-BRONFMAN, A. (Coords). (1995). *Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación en los años 90*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- MARTÍNEZ ARAGÓN, L. (1988). El modelo de auditoría. *Apuntes de Educación (Dirección y Administración)*, 31 (octubre-diciembre), 7-9.
- MARTÍNEZ ARAGÓN, L. y Pérez Juste, R. (1989). *Evaluación de centros y calidad educativa*. Cincel: Madrid.

- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. y MUSITU OCHOA, G. (Eds.). (1995). *El estudio de casos. Para profesionales de la Acción Social*. Madrid: Narcea.
- MAXWELL, A. E. (1966). *Análisis estadístico de datos cualitativos*. México: Uteha.
- McLAUGHLIN, M. (1988). Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores. En VILLA, A. (Coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente* (280-291). Madrid: Narcea.
- MEDINA, A. (1989). El clima social del Centro y del aula. En MARTÍN-MORENO, Q. (Ed.). *Organizaciones educativas* (239-277). Madrid: UNED.
- MEDINA, A. (Ed.). (1991). *Teoría y métodos de evaluación*. Madrid: Cincel.
- MEHAN, H. Y WOOD, H. (1975). *The Reality of Ethnomethodology*. New York: Wiley.
- MEHRENS, W.A. e IRVIN, J.L. (1973). *Measurement and evaluation in education and psychology*. New York: Holt, Rinehart and Wiston.
- MERCURIO, J.A. (1979). Community Involvement in Cooperative Decision Making: Some Lessons Learned. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1, 6, 37-46.
- MERRIAM, S. (1988). *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MESTRES, J. (1989). Gestión y evaluación de centros escolares. *Apuntes de Educación (Dirección y Administración)*, 33 (abril-junio), 2-4.
- MILES, M. B. Y HUBERMAN, A. M. (1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. London: Sage Publications.
- MILLER, W.J. (1987). *Focus group study of Teacher's perceptions of the instructional program for Reading language arts and instruction in mathematics curricula*. ERIC Document Reproduction Service Nº ED300369.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989). *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- MINUCHIN, P., BIBER, B., SHAPIRO, E. y ZIMILES, H. (1969). *The Psychological Impact of School Experience: A Comparative Study of Nine-Year-Old Children in Contrasting Schools*. New York: Basic Books.
- MORGAN, D.L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Sage university Paper Series in Qualitative Research Methods, 16. Beverly Hills: Sage.

- MORENO SARDÁ, A. (1987). El orden androcéntrico del discurso histórico. Ejercicios de lectura crítica no-androcéntrica. En Instituto de la Mujer. *La investigación en España sobre mujer y educación*. Madrid.
- MUCCHUELLI, R. (1970). *El método del caso*. Madrid: Ibérico Europea de Ediciones.
- NIETO MARTÍN, S. (1986). *La temática educativa en la prensa. Análisis de contenido*. Valladolid: Sever-Cuesta.
- NISBET, J. Y WATT, J. (1984). Case Study. En BELL et al. *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management* (pp. 93-102). London: Harper.
- NISBET, J. D. (1980). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Oikos-Tau. CEM.
- NÚÑEZ, C. (1989). *Educación para transformar, transformar para educar*. S. José de Costa Rica: Alforja.
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de enseñanza. Informe Internacional*. Barcelona: Paidós-MEC.
- OGBU, J.U. (1993). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En H.M. VELASCO MAILLO, F.J. GARCÍA CASTAÑO y A. DÍAZ DE RADA. (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores* (145-174). Madrid: Trotta.
- ORDEN, A. de la. (1985). Investigación educativa. *Diccionario Ciencias de la educación*. Madrid: Anaya.
- ORTI, A. (1989). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. En GARCÍA FERRANDO, M., IBAÑEZ, J. y ALVIRA, F. (Coord.). *El análisis de la realidad social* (171-203). Madrid: Alianza.
- PAIN, A. (1990). *Cómo realizar un proyecto de capacitación. Un enfoque de la ingeniería de la capacitación*. Buenos Aires: Granica.
- PALAZÓN ROMERO, F. (1993). Implicación acción-reflexión-acción. *Documentación Social*, 92, 43-58.
- PAQUAY, L. (1985). "Les axes paradigmatiques des recherches relatives au développement et à l'évaluation des innovations scolaires". *Les sciences de l'éducation*, 4, pp.3-34.
- PASCUAL, R. (Coord.). (1988). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.
- PATTON, M. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage Publications.

- PATTON, M. Q. (1987). *How use qualitative methods in evaluation*. Beverly Hills: Sage.
- PATTON, M.Q. (1982). *Practical evaluation*. London: Sage.
- PEARSON, J. (1982). *On the Nature of Congruency and Incongruency Between Teachers' Cognitive Reality and Their observed Behavioral Reality*. Tesis doctoral. Departamento de Fundamentos Educativos, Universidad de Houston.
- PELTO, P.J. y PELTO, G.H. (1978). *Anthropological Research: The Structure of inquiry*. Cambridge, Eng.: Cambridge University Press.
- PÉREZ, A. (1983). Modelos contemporáneos de evaluación. En Gimeno, J. y Pérez, A. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- PÉREZ, S. (1978). *Las investigaciones exploratorias y descriptivas en las ciencias de la educación*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1985). *La comunicación didáctica*. Universidad de Málaga.
- PÉREZ JUSTE, R. y GARCÍA RAMOS, J. M. (1990). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.
- PÉREZ JUSTE, R. y MARTÍNEZ ARAGÓN, L. (1989). *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Cincel.
- PÉREZ SERRANO, G. (1985). Evaluación en la investigación educativa. *Ciencias de la Educación*. 123, 285-305.
- PÉREZ SERRANO, G. (1990). *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- PITT, D.C. (1972). *Using Historical Sources in Anthropology and Sociology*. New York: Holt, Rinehart and Wiston.
- PLAZA DEL RÍO, F. (1986). *Modelo de evaluación cualitativa de un Centro docente*. Málaga: Universidad de Málaga. Memoria de Licenciatura.
- POPE, M. Y DENICOLO, P. (1986). Intuitive theories a researcher's dilemma: Some practical methodological implications. *British Educational Research Journal*, 12/2, 153-156.
- POPHAM, W.J. (1980). *Problemas y técnicas de evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- POPKEWITZ, T.S. (1988). *Paradigma e Ideología en Investigación Educativa*. Madrid: Mondadori.

- POPKEWITZ, T.S. (1990). Profesionalización y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 184, 105-110.
- POSTIC, M. Y DE KETELE, J. M. (1992). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- PROPPE, O. (1990). La investigación de la evaluación como una forma de potenciar el desarrollo en las escuelas y el profesionalismo de los profesores. *Revista de Educación*, 293, 323-343.
- QUELOZ, N. (1984). "La perspective ethnométhodologique. Approche préliminaire". *Cahiers de L'Institut des Sciences Sociales et Politiques*. Université de Neuchâtel, 5, pp.136-157.
- QUINTANA, J. M. (1986). *Investigación participativa. Educación de adultos*. Madrid: Narcea.
- RESTREPO, P., ARRIBAS, M. Y TORREGO, J. M. (1990). *Evaluación del trabajo y resultados (Aproximación a los Servicios Sociales)* (Serie de Informes Técnicos nº3). Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Integración Social. DG. de Planificación de Servicios Sociales.
- RIST, R. (1977). On the relations among education research paradigms: From disdain to detente. *Anthropology and Education*, 8, 2, 42-50.
- RIVIERE, A. (1987). Conferencia en ABARCA PONCE, M. P. (1989). *La evaluación de programas educativos*. Madrid: Escuela Española.
- ROBSON, S. y WARDLE, J. (1988). Who's watching whom?. *The Market Research Society Conference*, 191-233.
- RODRÍGUEZ DÍEZ, B. (1992). *Pautas para la evaluación de la eficacia de los centros. Guía práctica*. Madrid: Jucar.
- ROSSI, P. H. Y FREEMAN, H. E. (1989). *Evaluación. Un enfoque sistemático para programas sociales*. México: Trillas.
- SABIRON SIERRA, F. (1990). *Evaluación de centros docentes: modelos, aplicaciones y guía*. Zaragoza: Central de Ediciones.
- SÁEZ BREZMES, M.J. (Ed.) (1995). *Conceptualizando la evaluación en España*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- SÁEZ CARRERAS, J. y NIETO, J.M. (1995). Evaluación de programas y proyectos educativos o de acción social. *Pedagogía Social*, 10, 141-170.

- SALAZAR, M.C. (Ed.). (1992). *La investigación Acción Participativa*. Madrid: Popular, OEI, Quinto Centenario.
- SAN FABIÁN MAROTO, J. L. y CORRAL BLANCO, N. (1989). Un modelo de evaluación fenomenológica de la escuela. *Revista de investigación educativa*. 7 (13), 131-146.
- SÁNCHEZ CARRIÓN, J. J. (1988). *Introducción al análisis de datos con SPSS/PC+*. Madrid: Alianza.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1987). *Escritos de política y filosofía*. Madrid: Ayuso-FIM.
- SANCHO, J. M. (1988). *Evaluación del curriculum y perfeccionamiento del profesorado. Fundamentación de una propuesta*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Tesis Doctoral.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1989). *Cadenas y sueños: El contexto organizativo de la escuela*. EAC. Málaga: Universidad.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990a). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990b). Evaluación: El Centro. *Cuadernos de Pedagogía*, 185, 26-27.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1992). Cultura y poder en la organización escolar. En *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar: Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. GID. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993). Los (ab)usos de la evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*, 215, 70-74.
- SARRAMONA (Ed.). (1992). *La educación no formal*. Barcelona: CEAC.
- SCHATZMAN, L. y STRAUSS, A.L. (1973). *Field Research: Strategies for a Natural Sociology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- SCHUMAN, E. A. (1967). *Evaluative research: Principles and practice in public service and social action programs*. New York: Rusell Sage Publication.
- SCHWARTZ, H. Y JACOBS, J. (1984). *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.
- SCRIVEN, M.; MADAUS, G. F. y STUFFLEBEAM, D. L. (1983). *Evaluation models. Viewpoints on educational and human services evaluation*. Dordrecht: Kluwer Academic Group.

- SCRIVEN, M. (1967). The methodology of evaluation. En Tyler, R. M. y otros. *Perspectives of curriculum evaluation. AERA monograph series on curriculum evaluation*, nº1. Chicago: Rand Mc Nally.
- SCRIVEN, M. (1981). *Evaluation Thesaurus*. California: Edgepress Inverness.
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA (Ed.). (1988). *La calidad de los Centros Educativos*. IX Congreso Nacional de Pedagogía. Instituto de Estudios "Juan Gil-Albert", Diputación Provincial de Alicante.
- SOLER FIÉRREZ, E. (1987). Guía práctica para la Evaluación de los Centros Educativos. *Comunidad Educativa*, 151, 23-28.
- SOLER FIÉRREZ, E. et al. (1992). Escala de evaluación de centros de enseñanza. *Comunidad Educativa*, 187 (abril), I-VII.
- SPINDLER, G.D. (1973). *Burgbach: Urbanization and Identity in a German Village*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SPINDLER, L. y SPINDLER, G.D. (1958). Male and Female Adaptations in Culture Change. *American Anthropologist*, 60, 217-233.
- SPRADLEY, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SPRADLEY, J.P. (1980) *Participant Observation*, New York: Holt, Rinehart and Winston .
- STAKE, R. (1972). To evaluate and art program. En HAMILTON et. al. (1977). *Beyond the Numbers Game*. Londres: McMillan.
- STAKE, R. E. (1976). *Evaluating Educational Programs. The need and the response*. París: OCDE.
- STAKE, R. E. (1981). "La evaluación de programs en especial la evaluación de réplica". En DOCKRELL, W. B. y HAMILTON, D. (1983). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (91-108). Madrid: Narcea.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- STOCKING, G.W. (1993). La magia del etnógrafo. El trabajo de campo en la antropología británica desde Tylor a Malinowski. En H.M. VELASCO MAILLO, F.J. GARCÍA CASTAÑO y A. DÍAZ DE RADA. (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores* (43-94). Madrid: Trotta.
- STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J. (1987). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós/MEC.

- SUBDIRECCIÓN GENERAL DE PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO. (1984). *Dossier de Métodos y Técnicas de investigación acción en las escuelas*. Seminario de Málaga, del 1 al 4 de octubre de 1984.
- SUBIRATS, M. (1987). La transmisión de estereotipos sexuales en el sistema escolar. En Instituto de la Mujer. *La Investigación en España sobre mujer y educación*. Madrid.
- SUBIRATS, M. y BRULLET, C. (1990). *Coeducación*. Madrid: MEC/Secretaría de Estado de Educación.
- SUCHMAN, E. (1967). *Evaluative Research*. New York: Russell Sage.
- SWAIN, E. (1970). *Técnicas básicas de evaluación*. Madrid: Magisterio español.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TEJADA, J. (1989; 92). La evaluación de la innovación. Cap. VII en González Soto, A. P. (Ed.). *Cuestiones sobre innovación educativa*. Madrid: Coloquio.
- TEJEDOR, F. J. (1985). Metodología y diseños de investigación en Animación Sociocultural. En *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea.
- TEMPLETON, J.F. (1987). *Focus groups: a guide for marketing and advertising professionals*. Chicago: Probus publishing Company.
- TENBRINK, T. (1984). *Evaluación: Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- THORNDIKE, R.L. y HAGEN, E. (1970). *Test y técnicas de medición en psicología y educación*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- TORRES SANTOMÉ, X. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- TRAVERS, R. M. W. (1986). *Introducción a la Investigación Educativa*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- TRIPP, D. (1990). Socially Critical Action Research. *Theory into Practice*, 29, (3), 158-166.
- UPHOFF, N. (1991). A Field Methodology for Participatory Self-Evaluation. *Community Development Journal*, 26, (4), 271-285.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1986). Ambiente de clase: medir su eficacia. *Apuntes de Educación (Dirección y Administración)*, 23 (octubre-diciembre), 6-9.

- VILLAR ANGULO, L.M. (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- VILLASANTE, T.R. (1993). Aportaciones básicas de la I.A.P. a la Epistemología y Metodología. *Documentación Social*, 92, 23-41.
- VIO GROSS, I., GIANOTTEN, V. y WITT, T. (1981). *Investigación participativa y praxis rural*. Lima: Mosca Azul.
- WALFORD, G. (1995). *La otra cara de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- WALKER, R. (1983). La realización del estudio de casos en educación: ética, teoría y procedimientos. En DOCKRELL, W. B. y HAMILTON, D. (eds.). *Nuevas reflexiones sobre investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- WATTS, M. y EBBUTT, D. (1987). More than the sum of the parts: research methods in group interviewing. *British Educational Research Journal*, 13 (1), 25-34.
- WAX, R.H. (1971). *Doing Fieldwork: Warnings and Advice*. Chicago: University of Chicago Press.
- WEBB, E.J., CAMPBELL, D.T., SCHWARTZ, R.D. y SECHREST, L. (1966). *Unobtrusive Measures: Nonreactive Research in the Social Sciences*. Chicago: McNally.
- WEISS, C. H. (1975). *Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. México: Trillas (1987, 6ª reimpresión).
- WELLS, W.D. (1974). Group interviewing. En FERBER, R. (Ed.). *Handbook of marketing research*. New York: McGraw Hill.
- WERDELIN, I. (1978). *Participatory Research in Education*. Linköning: Linköning University.
- WHITEHEAD, J. (1987). In-service education as Collaborative Action Research. *British Journal of In-service Education*, 13 (3): 142-149.
- WILCOX, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En H.M. VELASCO MAILLO, F.J. GARCÍA CASTAÑO y A. DÍAZ DE RADA. (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores* (95-126). Madrid: Trotta.
- WILLIAMS, A. (1974). The Cost-Benefit Approach. *British Medical Bulletin*, vol 30, nº3.

- WITTROCK, M. C. (1989). *La investigación en la enseñanza*. Tomo II (Métodos cualitativos y de observación). Barcelona: Paidós/MEC.
- WOLCOTT, H.F. (1993). Sobre la intención etnográfica. En H.M. VELASCO MAILLO, F.J. GARCÍA CASTAÑO y A. DÍAZ DE RADA. (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores* (127-144). Madrid: Trotta.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós-MEC.
- WORTHEN, B. R. y SANDERS, J. R. (1973). *Educational evaluation: Theory and Practice*. Belmont (California): Wadsworth.
- WUTHNOW, J. D.; JUNIER, A.; BERGESSEN, J & KURZWEIC (1989). *Análisis cultural: la obra de Berger, Douglas, Foucault y Habermas*. Buenos Aires: Paidós.
- WYSONG, H.E. (1983). *Needs Assessment in Counseling. Guidance and personal services*. Michigan: ERIC/School of Education, University of Michigan.
- YIN, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. Londres: Sage.

E. Bibliografía parte práctica

- AA.VV. (1995). *Volver a pensar la educación* (2 vols.). Madrid: Morata.
- AA.VV. (1996). La organización del Centro. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 63-66.
- ALSINET, J. y MUÑOZ, E. (1995). Proyecto de Centro, un universo de posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 238, 70-73.
- ÁLVAREZ, M. (Coord.) (1992). *La dirección escolar: Formación y puesta al día*. Madrid: Escuela Española.
- ÁLVAREZ, M. y ZABALZA, M.A. (1989). La comunicación en las instituciones escolares. En Q.MARTÍN-MORENO (Coord.) *Organizaciones Educativas*. Madrid: UNED.
- APPLE, M.W. (1986). Economía política de la publicación de libros de texto. En ENGUITA, M.F. (Ed.) *Marxismo y sociología de la Educación* (311-330). Madrid: Akal.
- APPLE, M.W. (1992). The text and cultural politics. *Educational Researcher*, 21, 7, 4-11.
- ARTOLA, T. (1988). *El procedimiento cloze: Aplicaciones a la evaluación de la comprensión lectora y a la investigación del proceso lector*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. (1978). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- BAUMAN, J.F. (1990). *La comprensión lectora: Cómo trabajar la idea principal en el aula*. Madrid: Visor.
- BAUTISTA GARCÍA-VERA, A. (1995). Tecnocracia y romanticismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 239, 74-77.
- BEARE, H., CALDWELL, B.J. y MILLIKAN, R.H. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas Técnicas de Dirección*. Madrid: La Muralla.
- BECK, C. (1990). *Better Schools: a Values perspective*. Londres: The Falmer Press.
- BELTRAN, J. (1989). *Aprender a aprender: Estrategias cognitivas*. Madrid: Cincel.
- BERNSTEIN, B. (1983). Clases y Pedagogías visibles e invisibles. En J. GIMENO y A. PÉREZ. *La enseñanza: su teoría y su práctica* (154, 172). Madrid: Akal.

- BERNSTEIN, B. (1986). Una crítica de la educación compensatoria. En AA.VV. *Materiales de sociología crítica* (203-218). Madrid: La Piqueta.
- BICKEL, W.E. (1983). Effective schools: Knowledge, dissemination, inquiry. *Educational Researcher*, 12, (4).
- BILLINGSLEY, B.S. y WILDMAN, T.M. (1990). Facilitating reading comprehension in learning disable students: Metacognitive goals and instructional strategies. *Remedial and Special Education*, 11, 18-31.
- BLANCO, N. (1995). El sentido del conocimiento escolar (notas para una agenda de trabajo). En AA.VV. *Volver a pensar la educación* (vol. I, 189-202). Madrid: Morata.
- BLUMBERG, A. y GREENFIELD, W.D. (1980). *The effective principal*. Boston: Allyn and Bacon.
- BRUNER, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- BRUNSSON, N. (1986). *The irrational Organization*. Chichester: John Wiley and Sons.
- CAIRNEY, T.H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: MEC-Morata.
- CARNOY, M. (1986). La dialéctica de la educación y el trabajo. En ENGUIITA, M.F. (Ed.). *Marxismo y sociología de la Educación* (19-39). Madrid: Akal.
- CERDÁN, J. (1996). Las escuelas españolas a estudio. La gestión de recursos. *Cuadernos de Pedagogía*, 246, 58-64.
- CHAPMAN, J. (1992). *The Role of School Leadership in Enhancing the Effectiveness of Schooling and Developing a Capacity to Innovate and Change*. París: OCDE.
- COOPER, J.D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- DANSEREAU, D.F. (1988). Cooperative Learning Strategies. En WEINSTEIN, C.E., GOETZ, E.T. y ALEXANDER, P.A. (Eds.). *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction and Evaluation* (103-120). San Diego: Academic Press.
- DAVIS, G. y THOMAS, M. (1992). *Escuelas Eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- DELAMONT, S. y GALTON, M. (1986). *Inside the secondary classroom*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

- DENHIERE, G. y DESCHENES, A.J. (1987). Please tell me what you know, I will tell you what you can learn. En DE CORTE, E. et al. *Learning and instruction*. Osford: Leuven university Press and Pergamon Press.
- DERRICOTT, R. (1985). *Curriculum continuity: primary to secondary*. Windsor: NFER-Nelson.
- DUFFY, G.G. y ROEHLER, L.R. (1989). Why strategy instruction is difficult?. En McCORMICK, C.B. et al. *Cognitive Strategy Research* (140-145). New York: Springer Verlag.
- DUFRESNE, A. y KOBASIGAWA, A. (1989). Children's utilization of study time: Differential and sufficient aspects. En McCORMICK, C.B. et al. *Cognitive Strategy Research* (140-145). New York: Springer Verlag.
- EDMONDS, R.R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37.
- ENGUITA, M.F. (Ed.). (1986). *Marxismo y sociología de la Educación*. Madrid: Akal.
- ESCUADERO, J.M. (1986). El pensamiento del profesor y la innovación. En VILLAR, L.M. (Ed.) *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995a). Yo no soy eso... que tú te imaginas. *Cuadernos de Pedagogía*, 238, 35-39.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995b). Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos. En AA.VV. *Volver a pensar la educación* (vol. I, 281-293). Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1996). ¿Evaluación? No, gracias, calificación. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 92-97.
- FUNES, J. (1995). Cuando toda la adolescencia ha de caber en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 238, 32-34.
- FUNES, J. (1996). Necesidades educativas de los adolescentes en situación de riesgo social. *Educación Social*, 2, 20-32.
- GALTON, M. y WILLCOCKS, J. (Eds.). (1983). *Moving from the primary classroom*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- GARCÍA GUERRERO, J. (1996). Cuaderno de seguimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 244, 17-19.
- GIL VILLA, F. (1995). *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitaria*. Madrid: MEC/CIDE.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995). La transición de la Primaria a la Secundaria. Un rito de paso con poder selectivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 238, 14-20.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (Coord.): (1995b). *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: CIDE.
- GINÉ FREIXES, N. y QUINQUER VILAMITJANA, D. (1995). La diversidad del profesorado ante la diversidad del alumnado. *Cuadernos de Pedagogía*, 238, 59-62.
- GÓMEZ DACAL, G. (1992). *Centros educativos eficientes*. Barcelona: PPU.
- GONZÁLEZ, M.C. (1992). *Análisis metacognitivo de la comprensión lectora: Un programa de evaluación e intervención en alumnos de enseñanza primaria*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- GOODSON, I.F. (1995). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F. (1995). Innovación y formación en y para los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 240, 68-72.
- JUVE, A. (1996). Fracaso escolar y riesgo social. *Educación Social*, 2, 52-74.
- LIEBERMAN, A. (1988). Expanding the leadership team. *Educational Leadership*, 45, (5).
- LIPMAN, B.C. y COLLINS, M.D. (1990). Critical reading: A redefinition. *Reading Research and Instruction*, 29, 56-63.
- MACLURE, S. y DAVIES, P. (1994). *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona: Gedisa.
- McDONALD, B. (1992). Mejora de los centros escolares, eficacia escolar y evaluación: una perspectiva internacional. En ÁLVAREZ, M. (Coord.). *La dirección escolar: Formación y puesta al día*. Madrid: Escuela Española.
- MARTÍNEZ BONAFÉ (1995). El profesorado del tercer milenio. *Cuadernos de Pedagogía*, 240, 23-28.
- MEYER, B.J.F. (1984). Text dimensions and cognitive processing. En H. MANDLER, N. STEIN y T. TRABASSO. *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- MICHAELS, K. (1988). Expanding the leadership team. *Educational Leadership*, 45 (5).
- MONEREO, C. (1995). Estrategias para aprender a pensar bien. *Cuadernos de Pedagogía*, 237, 8-14.
- MONEREO, C. (1990). *Enseñar a aprender y a pensar en la escuela*. Madrid: Arendizaje.
- MORTIMORE, J. (1991). *The Use of Performance Indicators*. París: OCDE.
- MUÑOZ, E. (1995). La respuesta democrática. *Cuadernos de Pedagogía*, 238, 64-69.
- MUÑOZ-REPISO, M. (1996). La calidad como meta. *Cuadernos de Pedagogía*, 246, 52-57.
- MURDOCH, A. (1986). Forty-two children and the transfer to secondary education. En Youngman, M. (Ed.) *Mid-schooling transfer: problems and proposals* (47-65). Windsor: NFER-Nelson.
- MURIA, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles Educativos*, 65, 63-72.
- MURO, M.M. (1996). El futuro de las Aulas-Taller. *Educación Social*, 2, 47-51.
- NICKERSON, R.S. et al. (1987). Enseñar a pensar. Barcelona: Paidós-MEC.
- NISBET, J.D. y ENTWISTLE, N.J. (1969). *The age of transfer to secondary education*. Londres: Londres University Press.
- NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- OCDE (1994). *La Qualité de l'Enseignement*. París: CERI/OCDE.
- ODDEN, A. (1991). New Patterns of Education Policy Implementation and Challenges for the 1990s. En *Education Policy Implementation*. Albany: University of New York Press.
- PALACIOS, J., HIDALGO, M.V. y OLIVA, A. (1995). Cultura familiar y cultura escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 239, 10-12.
- PÉREZ CABAÑÍ, M.L. (1995). Los mapas conceptuales. *Cuadernos de Pedagogía*, 237, 16-21.
- PURKEY, S.C. y SMITH, M. (1983). Effective schools: a review. *The Elementary School Journal*, 83.

- SÁNCHEZ, E. (1990). Estrategias de intervención en los problemas de lectura. En MARCHESI, A., COLL, C. y PALACIOS, J. *Desarrollo psicológico y educación* (vol. III, 139-154). Madrid: Alianza
- SÁNCHEZ, E. (1993). Comprensión de textos y aprendizaje escolar. *Teoría y Práctica de la Educación*, 10, 14-29.
- SCHEERENS, J. (1992). *Effective Schooling Research. Theory and Practice*. New York: Cassell.
- SERGIOVANNI, T.J. (1987). *The Principalship: A reflective Practice perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- SOLER, M. (1996). El lugar de la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 103-106.
- TERRON, E. (1986). Familia y educación en un contexto de clase obrera. En ENGUITA, M.F. (Ed.) *Marxismo y sociología de la Educación* (393-410). Madrid: Akal.
- TVETSKOVA, L.S. (1977). *Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura*. Barcelona: Fontanella.
- TORRE PUENTE, J.C. (1992). *Aprender a pensar y pensar para aprender*. Madrid: MEC-Narcea.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. *Arqueología de la Escuela*. Madrid: La Piqueta.
- WILLIS, P. (1986). Para juvenil: pensando lo impensable. En M.F. ANGUITA (Ed.) *Marxismo y sociología de la educación* (101-133). Madrid: Akal.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- WOOD, L.E. (1987). *Estrategias de pensamiento*. Barcelona: Labor.
- YUS RAMOS, R. (1995). ¿Existe un profesorado para la ESO? *Cuadernos de Pedagogía*, 238, 48-54.
- YUSTE, C. (1994). *Los programas de mejora de la inteligencia*. Madrid: CEPE.

ÍNDICE GENERAL TESIS

| | |
|--|----|
| CAPÍTULO PRIMERO: EL OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN (LA “CULTURA ORGANIZACIONAL”) | 9 |
| I.- Cultura | 9 |
| A. Introducción | 9 |
| B. Aproximación al concepto de cultura | 9 |
| C. El concepto de cultura | 11 |
| 1. Concepto de cultura: origen y evolución | 11 |
| a. Cultura como formación | 12 |
| b. Cultura como civilización | 16 |
| 2. El concepto de Cultura en Antropología | 19 |
| a. Evolucionismo unilinear | 20 |
| b. Difusionismo o particularismo | 21 |
| c. Funcionalismo | 23 |
| d. Neoevolucionismo | 25 |
| e. Ecología cultural | 26 |
| f. El materialismo cultural | 26 |
| g. Estructuralismo | 27 |
| h. Etnociencia, etnosemántica o Nueva etnografía | 28 |
| i. La antropología simbólica | 30 |
| j. Antropología dialéctica y crítica | 33 |
| k. Resumen de las aportaciones desde la Antropología | 35 |
| l. Situación actual en el campo Antropológico | 36 |
| 3. Concepto de cultura: Definiciones | 37 |
| a. Definiciones descriptivas | 37 |
| b. Definiciones históricas | 38 |
| c. Definiciones normativas | 38 |
| (1) Cultura como regla o pauta de conducta | 38 |
| (2) Cultura como ideal o valor orientador | 38 |
| d. Definiciones psicológicas | 39 |
| (1) Cultura como ajuste social | 39 |
| (2) Cultura como aprendizaje | 39 |
| (3) Cultura como hábito adquirido | 39 |
| e. Definiciones puramente psicológicas | 39 |
| f. Definiciones estructurales | 40 |
| g. Definiciones genéticas | 40 |
| (1) Énfasis en la cultura como producto o artefactos | 40 |
| (2) Énfasis en las ideas como raíz de la cultura | 41 |
| (3) Énfasis en los símbolos | 41 |

| | |
|--|-----------|
| 4. Elementos comunes en las corrientes y definiciones apuntadas | 41 |
| D. Naturaleza de la cultura | 43 |
| 1. Componentes de la cultura | 44 |
| a. Listados de componentes | 44 |
| b. Otras sistematizaciones | 45 |
| c. Análisis estructural | 45 |
| d. Valores y símbolos socioculturales | 48 |
| 2. Funciones de la cultura | 50 |
| a. Identificar a sus miembros | 50 |
| b. Proponer modelos de vida | 50 |
| c. Conformar la personalidad | 50 |
| 3. Dinámica de la cultura | 51 |
| a. Transmisión de la cultura | 51 |
| b. Cambio cultural | 52 |
| E. Resumen | 52 |
| II.- Orígenes del concepto de "cultura organizacional" | 55 |
| A. Introducción | 55 |
| B. Antecedentes | 55 |
| C. Surgimiento y expansión | 57 |
| D. Resumen | 59 |
| III.- Tendencias actuales en cultura organizativa | 61 |
| A. Cultura como variable externa | 65 |
| B. Cultura como variable interna | 68 |
| C. La cultura como metáfora | 71 |
| 1. La perspectiva cognitiva | 73 |
| 2. La perspectiva simbólica | 75 |
| 3. La perspectiva estructural y psicodinámica | 76 |
| D. La cultura como metáfora crítica | 77 |
| 1. Crítica de la cultura como variable | 77 |
| 2. Crítica a la cultura como metáfora | 82 |
| E. Resumen | 89 |
| IV.- Definición de cultura organizativa | 93 |
| A. Introducción | 93 |
| B. Criterio de clasificación de las definiciones | 94 |
| C. Definiciones que entienden la cultura como una variable externa (Funcionalismo) | 99 |
| D. Definiciones que entienden la cultura como una variable interna (Sistémicos) | 100 |
| E. Definiciones que entienden la cultura como una metáfora (Interpretativos) | 106 |
| F. Definiciones que entienden la cultura como una metáfora crítica (Sociocríticos) | 109 |
| G. Construcción de una definición propia | 111 |
| 1. Constructo | 111 |
| 2. Holístico | 112 |

| | |
|---|-----|
| 3. Históricamente determinado | 112 |
| 4. Socialmente construido | 113 |
| 5. Ideológicamente configurado | 114 |
| 6. Dinámico | 114 |
| 7. De carácter ambiguo y en permanente negociación | 115 |
| 8. Constituido por subculturas en conflicto | 116 |
| 9. Referente a presunciones compartidas y que se manifiesta en comportamientos y artefactos culturales | 116 |
| 10. Difícil de cambiar | 117 |
| H. Resumen | 118 |
| V.- Elementos que definen la cultura organizativa | 119 |
| A. Introducción | 119 |
| B. Propuestas que se centran en las creencias y presunciones básicas como esencia de la cultura organizacional | 119 |
| C. Propuestas que se centran en los valores como elemento básico de la cultura organizativa | 123 |
| D. Propuestas que entienden que son los artefactos culturales los elementos centrales que configuran la cultura de una organización | 130 |
| E. Propuestas que recogen todos los aspectos anteriores como elementos nucleares de la cultura organizativa | 132 |
| F. Conclusión | 134 |
| G. Definición de los elementos de la cultura organizativa según los diversos autores que los han utilizado | 134 |
| 1. Presunciones básicas | 135 |
| 2. Ideología | 141 |
| 3. Valores | 144 |
| 4. Normas | 150 |
| 5. Historias | 151 |
| 6. Rituales | 152 |
| 7. Símbolos | 154 |
| 8. Héroe | 156 |
| 9. Mitos | 158 |
| 10. Lenguaje | 159 |
| 11. Red cultural | 161 |
| H. Propuesta de elementos e indicadores de la cultura de una organización | 162 |
| 1. Creencias y presunciones subyacentes | 164 |
| a. Relación de los miembros de la organización con el entorno | 164 |
| b. Naturaleza de la realidad y la verdad | 164 |
| c. La naturaleza del género humano | 165 |
| d. La naturaleza de la actividad organizativa | 165 |
| e. La naturaleza de las relaciones humanas | 165 |
| 2. Valores | 166 |
| 3. Artefactos culturales | 168 |

| | |
|--|------------|
| a. Rituales - Ceremonias | 168 |
| b. Normas/Pautas | 171 |
| c. Símbolos | 172 |
| d. Mitos | 172 |
| e. Historias | 173 |
| f. Héroes (fundadores o situacionales) | 173 |
| g. Red cultural | 174 |
| h. Lenguaje/comunicación | 175 |
| i. Materiales producidos | 175 |
| I. Resumen | 179 |
| VI.- Funciones de la cultura organizativa | 181 |
| A. Introducción | 181 |
| B. Función socializadora | 182 |
| C. Función modeladora | 183 |
| D. Función identificadora/diferenciadora | 184 |
| E. Función integradora | 186 |
| F. Función epistemológica | 187 |
| G. Función adaptativa | 187 |
| H. Función legitimadora | 189 |
| I. Función instrumental | 189 |
| J. Función reguladora (controladora) | 190 |
| K. Función motivadora | 191 |
| L. Función simbólica | 192 |
| M. Resumen | 192 |
| VII.- Modelo dinámico del funcionamiento de la cultura organizacional | 195 |
| A. Introducción | 195 |
| B. Origen y surgimiento de la cultura organizacional | 197 |
| C. Transmisión y mantenimiento de la cultura organizacional | 200 |
| I. Mecanismos de transmisión de la cultura | 202 |
| a. Mecanismos primarios de implantación de la cultura | 202 |
| b. Mecanismos de articulación secundaria y reforzamiento de la cultura | 203 |
| c. Métodos de socialización en la cultura | 204 |
| D. Evolución natural de la cultura organizacional | 206 |
| E. Cambio de la cultura organizacional | 206 |
| 1. Perspectivas teóricas y modelos de cambio | 208 |
| 2. Posiciones respecto al cambio | 210 |
| 3. Las resistencias al cambio | 214 |
| 4. Las técnicas del cambio | 216 |
| a. Medios de cambio cultural | 217 |
| b. Estrategias de cambio cultural | 219 |
| F. Resumen | 225 |

| | |
|--|-----|
| VIII.- Diferencia entre el concepto de cultura organizativa y otros conceptos afines | 229 |
| A. Introducción | 229 |
| B. Diferencia entre clima organizacional y cultura organizativa | 229 |
| C. Diferencia entre filosofía, estrategia y cultura corporativa | 234 |
| D. Diferencia entre identidad y cultura corporativa | 235 |
| IX.- Tipologías de cultura organizativa | 237 |
| A. Introducción | 237 |
| B. Modelo Etkin y Schvarstein (1989) y modelo Hofstede et al. (1990): categorías de sistemas duales | 238 |
| C. Modelo Robbins (1987) y Municio (1988a) : Fuertes / Débiles | 239 |
| D. Modelo Harrison-Handy (1972): Poder / Papel / Trabajo / Gente | 241 |
| E. Modelo Handy (1978, 1986): Zeus / Apolo / Atenea / Dionisos | 242 |
| F. Modelo Deal y Kennedy (1985): Macho / Burocracia / Apuesta la compañía / Trabaje mucho-juegue mucho | 247 |
| G. Modelo Burke (1984): narcisista / tribal / exploratoria / amplificadora | 249 |
| H. Modelo Koontz, O'Donnel y Wehrich (1990): centralizada / participativa | 250 |
| I. Modelo Ansoff (1985): estable, reactiva, previsor, exploratoria y creativa | 252 |
| J. Modelo Sethia y Von Glinow (1985): apática / preocupada / exigente / integradora | 254 |
| K. Modelo Hargreaves (1991): individualismo / balcanización / colaboración / colegialidad impuesta | 256 |
| L. Modelo de valores opuestos de Quinn y Kimberly (1984): grupo / desarrollo / jerárquica / racional | 258 |
| M. Modelo Leal Millán (1991): culturas de vergüenza / culturas de culpa | 259 |
| N. Modelo Oliver (1993): formación / calidad pedagógica / resultados / evaluación / innovación / gestión / reflexión y debate / comunicación y diálogo / colaboración / compromiso con el entorno | 260 |
| O. Modelo Palacios et al. (1995): Modelo de cultura educativa no formal en el ámbito familiar | 261 |
| P. Propuesta personal de tipología cultural | 263 |
| Q. Resumen | 267 |
| X.- Investigación de la cultura organizativa: procedimientos, técnicas, instrumentos | 269 |
| A. Introducción | 269 |
| B. Procedimientos de investigación | 272 |
| 1. Cultura como variable externa | 272 |
| 2. Cultura como variable interna | 272 |
| 3. Cultura como metáfora | 280 |
| C. Técnicas e instrumentos de investigación | 287 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO SEGUNDO: LA MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN (LA ORGANIZACIÓN DE EDUCACIÓN SOCIAL) | 317 |
| XI.- Definición de organización | 317 |
| A. Introducción | 317 |
| B. Definiciones de organización | 317 |
| 1. Definiciones efficientistas | 318 |
| 2. Definiciones humanistas | 319 |
| 3. Definiciones interpretativo-simbólicas | 320 |
| 4. Definiciones sociocríticas | 322 |
| 5. Definición propia | 325 |
| C. Evolución del concepto de organización | 326 |
| 1. Diferentes concepciones de Organización | 326 |
| 2. Concepciones o modelos CLÁSICOS de la organización | 328 |
| a. Teoría científica, efficientista y racional | 328 |
| (1) Tendencias y autores | 328 |
| (2) Presupuestos teóricos | 332 |
| (a) Los objetivos | 332 |
| (b) Las estructuras | 333 |
| (c) El sistema relacional | 334 |
| (3) Aportaciones | 334 |
| (4) Críticas | 335 |
| b. Teoría de recursos humanos (1930-1950) | 336 |
| (1) Tendencias y autores | 336 |
| (2) Presupuestos teóricos | 338 |
| (a) Objetivos | 338 |
| (b) Las estructuras | 338 |
| (c) El sistema relacional | 339 |
| (3) Aportaciones | 339 |
| (4) Crítica | 340 |
| 3. Concepciones, enfoques y teorías de la etapa de TRANSICION. Enfoques humanista, estructuralista y sistémico. (1960-1980) | 341 |
| a. Concepción, enfoque y teoría humanista | 341 |
| (1) Tendencias y autores | 341 |
| (2) Presupuestos teóricos | 344 |
| (a) Objetivos | 344 |
| (b) Estructuras | 344 |
| (c) Sistema relacional | 344 |
| (3) Aportaciones | 345 |
| (4) Críticas | 346 |
| b. Concepción, enfoque y teorías estructuralistas | 347 |
| (1) Tendencias y autores | 347 |
| (2) Presupuestos teóricos | 349 |
| (a) Objetivos | 349 |

| | |
|--|-----|
| (b) Estructuras | 349 |
| (c) Sistema relacional | 350 |
| (3) Aportaciones | 351 |
| (4) Críticas | 351 |
| c. Concepción, enfoque y teorías sistémicas | 352 |
| (1) Tendencias y autores | 353 |
| (2) Presupuestos teóricos | 355 |
| (a) Objetivos | 355 |
| (b) Estructuras | 356 |
| (c) Sistemas relacional | 356 |
| (3) Aportaciones | 356 |
| (4) Críticas | 357 |
| 4. Concepciones y teorías de la organización que configuran el panorama actual | 358 |
| a. Concepción y teorías fenomenológicas, culturales e interpretativo simbólicas | 359 |
| (1) Tendencias y Autores | 361 |
| (2) Presupuestos teóricos | 364 |
| (a) Objetivos | 364 |
| (b) Estructuras | 364 |
| (c) Sistema relacional | 365 |
| (3) Aportaciones | 366 |
| (4) Críticas | 368 |
| b. Concepción y teorías socio-políticas o críticas | 369 |
| (1) Tendencias y autores | 371 |
| (2) Presupuestos teóricos | 378 |
| (a) Objetivos | 378 |
| (b) Estructuras | 379 |
| (c) Sistema relacional | 379 |
| (3) Aportaciones | 380 |
| (4) Críticas | 382 |
| D. Las teorías de la organización aplicadas a la educación | 383 |
| 1. La teoría clásica científica y eficientista de la organización aplicada a la educación (1950-1970) | 385 |
| 2. Aplicación de la teoría de los recursos humanos a la organización educativa (1960-1980) | 390 |
| 3. Aplicación de la teoría interpretativo simbólica a la organización escolar | 392 |
| 4. La teoría sociocrítica y su aplicación a la organización educativa (1980-1990) | 396 |
| E. Posicionamiento personal en esta tesis: El concepto de organización y sus implicaciones | 400 |

| | |
|--|-----|
| XII.- Organizaciones de educación social | 417 |
| A. Introducción | 417 |
| B. Educación social | 418 |
| C. Inadaptación social | 427 |
| 1. Concepciones de la inadaptación social que se centran en el sujeto | 430 |
| 2. Concepciones sobre la inadaptación social que se centran en la primacía del medio | 433 |
| 3. Concepciones de la inadaptación social que se centran en la interacción del sujeto con el medio | 439 |
| 4. Aproximación a una noción propia de la inadaptación | 441 |
| D. El fracaso escolar | 450 |
| 1. Aspectos que patentizan el fracaso escolar | 454 |
| 2. Causas más decisivas del fracaso escolar global | 454 |
| E. Necesidades educativas especiales: su delimitación e intervención | 457 |
| F. Modelos de organización e intervención en educación social (paradigmas de análisis e interpretación de las organizaciones de educación social). | 464 |
| 1. Organizaciones de educación social de tipo eficientista | 465 |
| 2. Organizaciones de educación social de tipo interpretativo-simbólico | 467 |
| 3. Organizaciones de educación social de tipo sociocrítico | 469 |
| G. Conclusiones finales | 487 |

CAPÍTULO TERCERO: LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN (LA “INVESTIGACIÓN EVALUACIÓN PARTICIPATIVA”)

| | |
|---|-----|
| XIII.- Metodología de investigación: “Investigación Evaluativa Participativa” (IEP) | 493 |
| A. Introducción | 494 |
| B. Definiciones del concepto de evaluación | 499 |
| C. Construcción contextualiza del concepto de evaluación | 502 |
| 1. El paradigma cuantitativo o racional | 503 |
| 2. El Paradigma interpretativo o cualitativo | 507 |
| a. La concepción humanista | 514 |
| b. La concepción cognitivista | 515 |
| 3. Paradigma sociocrítico | 517 |
| D. Mi opción metodológica | 523 |
| 1. Investigación evaluativa de carácter fundamentalmente cualitativo | 525 |
| 2. Triangulación metodológica | 530 |
| 3. Evaluación de carácter etnográfico | 532 |
| 4. Investigación evaluativa desde una tradición crítica de investigación-acción participativa | 537 |
| 5. Investigación evaluativa negociada. | 547 |
| 6. Investigación evaluativa que genera cultura en su mismo proceso | 552 |

| | |
|---|------------|
| 7. Estrategia de investigación: estudio de casos | 552 |
| 8. Diseño de las fases del estudio de casos | 554 |
| E. Elementos de la evaluación | 555 |
| F. Instrumentos de evaluación | 559 |
| 1. Observación participante | 560 |
| 2. Entrevistas en profundidad | 564 |
| 3. Grupos de discusión | 571 |
| 4. Cuestionarios | 573 |
| 5. Instrumentos de observación no participante | 579 |
| a. Listas de control | 580 |
| b. Escalas de estimación | 580 |
| c. Escalas de actitudes | 582 |
| d. Recogida de artefactos | 583 |
| (1) Análisis documental | 584 |
| (2) Métodos no intrusivos | 588 |
| XIV.- Proceso de Investigación Evaluativa Participativa (IEP) | 591 |
| A. Introducción | 591 |
| B. Entrada en el campo | 591 |
| C. Registro de la información: métodos | 596 |
| D. Análisis e interpretación de la información ¿qué hacer con los datos? | 601 |
| E. Informe de evaluación: ¿cómo utilizar la información? | 608 |
| XV.- Metaevaluación: ¿cómo evaluar el proceso de investigación evaluativa participativa? | 613 |
| A. Introducción | 613 |
| B. Las fuentes de contaminación o error en la evaluación cualitativa | 614 |
| 1. La historia | 614 |
| 2. Las teorías previas, tradiciones e ideologías que marcan la investigación | 614 |
| 3. El propio equipo de evaluadores | 614 |
| 4. Los informantes | 616 |
| 5. Los métodos de recogida de datos | 616 |
| C. Criterios de suficiencia científica | 617 |
| 1. Credibilidad (validez interna) | 618 |
| 2. Confirmabilidad (objetividad) | 620 |
| 3. Dependencia (fiabilidad) | 621 |
| 4. Transferibilidad (validez externa) | 622 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO CUARTO: LA APLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN (EL “ESTUDIO DE CASO”) | 629 |
| XVI. Preparación previa del trabajo de investigación | 629 |
| XVII. Finalidad de la investigación, criterios de elección y características de la organización | 633 |
| A. Introducción: Finalidad de la investigación | 633 |
| B. Criterios de elección de esta organización | 636 |
| C. Características generales de esta organización y de su entorno | 638 |
| 1. Descripción distrito municipal de Chamartín | 640 |
| 2. Descripción de las características sociofamiliares del alumnado | 645 |
| 3. Descripción de las características del alumnado | 647 |
| XVIII. Proceso de investigación evaluativa participativa | 651 |
| A. FASE Iª: CURSO 1993-1994 | 653 |
| 1. Negociación y planificación del proceso de investigación | 653 |
| 2. Formación en investigación y construcción de instrumentos de investigación | 655 |
| 3. Recogida, análisis e interpretación de la información: Informe provisional | 670 |
| 4. Validación del informe por todos los implicados: Informe definitivo | 671 |
| 5. Toma de decisiones y compromisos de mejora | 682 |
| a. Proceso de autoformación participativa | 683 |
| b. Aplicación al propio aprendizaje del alumnado | 686 |
| c. Dinámica comunicacional a trabajar | 696 |
| B. FASE IIª: CURSO 1994-1995 | 697 |
| 1. Aplicación y puesta en práctica de los acuerdos consensuados | 698 |
| 2. Ampliación del proceso de investigación-acción al resto de la comunidad educativa: opinión y participación | 698 |
| a. Recogida de información de los alumnos/as | 699 |
| b. Incorporación de los alumnos/as a la dinámica del proceso de investigación-acción | 705 |
| c. Recogida de información de los padres/madres | 705 |
| d. Incorporación de los padres/madres a la dinámica del proceso de investigación-acción | 709 |
| 3. Seguimiento y evaluación de los acuerdos adoptados | 710 |
| a. Construcción de nuevos instrumentos de investigación evaluativa | 710 |
| b. Recogida de información (cuestionarios, entrevistas, | |

| | |
|---|------------|
| observación, análisis documental, etc.) | 715 |
| c. Análisis e interpretación de la información: Informe Provisional II | 715 |
| d. Validación del informe por todos/as los/las implicados/as: Informe Definitivo II. | 716 |
| e. Toma de decisiones y compromisos de mejora. | 719 |
| 4. Dos hechos que afectan poderosamente a la dinámica cultura iniciada: | 721 |
| a. La elaboración del Proyecto Educativo de Centro | 721 |
| b. Cierre definitivo del BUP | 724 |
| C. FASE IIIª: CURSO 1995-1996 | 727 |
| 1. Aplicación y puesta en práctica de los acuerdos tomados en la IIª fase | 727 |
| a. Introducción | 727 |
| b. Programa de desarrollo de la inteligencia aplicado al aula | 728 |
| c. Mejora de la eficacia en las reuniones | 728 |
| d. PEC: continuar con su elaboración | 746 |
| e. Nuevas estrategias cognitivas | 748 |
| f. Nuevas estrategias organizativas | 754 |
| g. Coordinación de cómo se evalúa en el centro | 755 |
| 2. Profundización en el análisis y conocimiento de la cultura organizacional del centro | 759 |
| a. Introducción | 759 |
| b. Perspectiva ideológica desde la que voy a hacer el análisis | 760 |
| c. Instrumentos de análisis utilizados | 762 |
| (1) Observación participante | 762 |
| (2) Entrevistas | 764 |
| (3) Grupos de discusión | 770 |
| (4) Cuestionarios | 771 |
| (5) Recogida de artefactos culturales | 780 |
| (a) Análisis documental | 780 |
| (b) Métodos no intrusivos | 782 |
| d. Análisis de la información obtenida | 783 |
| XIX. CULTURA Y SUBCULTURAS DEL CENTRO | 787 |
| A. Entorno de la organización | 787 |
| B. Artefactos culturales | 791 |
| 1. Rituales - Ceremonias | 793 |
| a. Rituales de poder | 793 |
| b. Rituales de imagen | 798 |
| c. Rituales de iniciación | 801 |
| d. Rituales de relación (rituales 'hola') | 803 |
| e. Rituales de trabajo | 804 |
| f. Rituales administrativos | 806 |

| | |
|---|-------------|
| g. Rituales de paso | 810 |
| 2. Normas/Pautas (tabúes) | 812 |
| 3. Símbolos | 815 |
| 4. Mitos | 819 |
| 5. Historias y leyendas | 821 |
| 6. Héroes (fundadores o situacionales) | 822 |
| 7. Red cultural | 824 |
| 8. Lenguaje/comunicación | 825 |
| 9. Materiales producidos | 828 |
| C. Valores y presunciones básicas | 831 |
| 1. La subcultura de primaria | 836 |
| 2. Las subculturas de los mayores | 838 |
| a. La subcultura "del orden formal" | 839 |
| b. La subcultura de "los al margen"-permisiva | 841 |
| c. La subcultura colaborativa-implicativa | 842 |
| 3. La subcultura del equipo directivo | 847 |
| 4. Presunciones culturales comunes a todo el centro | 852 |
| D. METAEVALUACIÓN (Evaluación de la evaluación): Valoración del proceso de investigación evaluativa participativa y cultural | 855 |
| XX. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES | 863 |
| XXI.- Bibliografía | 875 |
| A. Bibliografía Cultura Organizativa | 884 |
| B. Bibliografía organización | 932 |
| C. Bibliografía Educación Social | 959 |
| D. Bibliografía investigación evaluativa | 973 |
| E. Bibliografía parte práctica | 997 |
| XXII.- Índice general de la tesis (completo) | 1003 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| 1 Enfoques de estudio de la cultura organizativa | 63 |
| 2 Cultura y Management Comparado: Smircich , 1983, 343. | 66 |
| 3 Cultura y Cultura Corporativa. Smircich , 1983, 345. | 69 |
| 4 Marco conceptual para valorar y desarrollar la cultura de escuela (Beare, Caldwell y Millikan , 1992, 226) | 123 |
| 5 Síntomas determinantes de las áreas de la cultura empresarial. Pümpin y García Echeverría , 1988, 29. | 128 |
| 6 Manifestaciones de la cultura: del nivel superficial al más profundo. Hofstede et al. (1990, 291) | 131 |
| 7 Iceberg Schein (1988, 30). | 163 |
| 8 Cómo se forman las culturas organizacionales. Robbins , 1987, 451. | 198 |
| 9 Modelo de socialización. Robbins , 1987, 449. | 205 |
| 10. El ciclo de evolución cultural de las organizaciones (Adaptado de Dyer , 1985, 211). | 221 |
| 11 Culturas fuertes frente a débiles. Robbins , 1987, 442. | 239 |
| 12 Tipos de cultura. Municio , 1988a, 4. | 240 |
| 13 Tipos de cultura profesional en la enseñanza. Municio , 1988b, 14. | 245 |
| 14 Tipos cultura según Burke | 250 |
| 15 Enfoques metodológicos de investigación en cultura organizacional. Thévenet , 1992, 97 | 270 |
| 16 Perfil axiológico de dos empresas. Garmendía , 1988, 11. | 274 |
| 17 Instrumentos de diagnóstico. Pümpin y García Echeverría , 1988, 55. | 290 |
| 18 Pirámide de la Construcción contextualizada del concepto de evaluación. (Domínguez , 1994). | 502 |
| 19 Características relativas a las estrategias analíticas seleccionadas por Goetz y LeCompte (1988, 186). | 502 |
| 20. Situación del centro en Madrid. | 639 |
| 21 Triangulación de observadores | 762 |
| 22 Representación de las subculturas del centro | 836 |
| 23 Triangulación de investigadores | 859 |

