

LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y LOS LÍMITES DE LA MEDIACIÓN DE LOS INSPECTORES EN LOS INSTITUTOS DE SECUNDARIA

Angel Lorente Lorente
Inspector de Educación de Zaragoza.
Comunidad autónoma de Aragón
alorente@aragon.es

RESUMEN

Una de las funciones inspectoras más valoradas por los equipos directivos de los centros docentes es la que corresponde a la mediación y el arbitraje, íntimamente relacionada con la función de asesoramiento, particularmente cuando surgen conflictos entre el profesorado. Se propone a continuación una reflexión sobre las bases organizativas de la institución escolar donde se gestan y desarrollan estos conflictos, como claves de las que no podemos prescindir por el alcance estructural que tienen en todo centro docente. Nos referiremos a la cultura, las relaciones y las estructuras como dimensiones constituyentes de toda organización escolar. De este modo, reflexionar sobre la cultura profesional específica de los docentes de secundaria o sobre la naturaleza de las relaciones micropolíticas que se dan en los institutos nos ayudarán a comprender las posibilidades y límites de nuestra función de mediación y asesoramiento para poder contribuir, en su caso, a la mejora de la institución escolar.

ABSTRACT

One of the inspection functions best valued by the school management teams is the one devoted to the mediation and arbitration, closely related to the function of expert advice, especially when a conflict arises among teaching staff. And now a reflection on the organisation bases of the school institution is proposed, where these conflicts come up and develop, like keys we cannot do without, due to its structural scope in the entire educational establishment. We are going to talk about the culture, the relationships and the structures just like constituent dimensions of the whole school organisation. So, reflecting on the specific professional culture of the Secondary teachers or on the nature of the micropolitical relationships that take place in High Schools will help us to understand the possibilities and limits of our function of mediation and expert advice in order to be able to contribute, in situations like that, to the improvement of the educational establishments.

1. LA NATURALEZA DE LOS CONFLICTOS QUE SE PRODUCEN EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA

No existe organización escolar donde no existan conflictos, ni siempre éstos son negativos para la vida de la institución, como indica Ball (1989). Pero muchas veces los conflictos que se producen entre el profesorado -con frecuencia relacionados con la defensa de intereses personales, corporativos e ideológicos-, emergen o se refuerzan por la cultura profesional predominante o por los códigos profesionales de los docentes. En el caso del profesorado de los institutos, para esta defensa hay una clara utilización de la estructura departamental de secundaria, porque los departamentos se pueden constituir tanto en grupos formales de defensa de intereses, como en grupos informales de presión

donde se fraguan, gestionan, negocian, resuelven o se aparcan los conflictos surgidos en su seno.

En una investigación que llevé a cabo hace dos cursos con motivo de una licencia por estudios (Lorente, 2004 b) [\(1\)](#) intenté demostrar, entre otras cosas, que los conflictos que se producen entre los profesores de Secundaria y las consiguientes intervenciones que llevan a cabo los inspectores, tienen diversas causas estructurales muy ligadas a la organización específica de los institutos y a los códigos profesionales del profesorado de Secundaria. Este hecho limita la capacidad mediadora de los inspectores y debe ser tenido en cuenta para poder regular su intervención y adecuar sus posibilidades de asesoramiento. Otro asunto bien distinto, aunque también está interrelacionado con lo anterior, es el ejercicio de la función de control, imprescindible para intervenir ante determinados conflictos que no pueden ser gestionados desde las estructuras docentes o desde los equipos directivos.

1.1. Los conflictos docentes y la cultura departamental

La primera hipótesis pretende subrayar que, dadas las características de la organización escolar de un centro de Secundaria, ciertos conflictos se generan por cuestiones culturales, por lo que es muy limitada la capacidad de mediación de la inspección o de la dirección del centro para reconducirlos.

El análisis de las culturas profesionales de secundaria o de la denominada *gramática de la escuela* secundaria (Pérez, 1998) pone de manifiesto el papel importantísimo de la estructura departamental a la hora de configurar la cultura del centro y de las subculturas ligadas a los departamentos didácticos. Bajo el concepto de cultura organizativa hay que dar cabida a diversas subculturas que conviven dentro del centro, pues la organización escolar es una construcción de los miembros de la institución escolar. En el caso de los departamentos didácticos, la interacción se produce en un contexto de grupo mucho más reducido, como han puesto de manifiesto diversos análisis de las culturas profesionales de los profesores. Las identidades profesionales de los profesores pueden *revelar las regularidades y los cambios conceptuales que se generan por pertenecer a comunidades de cierta asignatura, tal como se manifiesta en los libros de texto, los planes de estudio, las revistas, las actas de congresos, etc.* (Watson, citado por Goodson, 2000, 84). En efecto, diversos estudios han confirmado el papel central que desempeñan las subculturas y las especializaciones de las materias en la formación de los profesores, de manera que Lacey en 1977, citado también por Goodson (2000, 141), ya sostenía que *la subcultura de las asignaturas parece ser un fenómeno omnipresente que afecta el comportamiento estudiante-profesor dentro de la escuela y en la universidad, además de su elección de afinidades y sus actitudes hacia la educación.*

Este componente organizativo está ligado a contextos escolares concretos, a vivencias subjetivas y a trayectorias profesionales, y condensa el mundo de significados que dan sentido y subyacen al modo de funcionar de los departamentos, la Comisión de Coordinación Pedagógica, el equipo directivo, etc. Esa cultura compartida explica cómo funcionan, definen y reconstruyen los departamentos, cómo y para qué se relacionan en ellos los profesores y cómo abordan los procesos de planificación de la enseñanza y plantean la evaluación de alumnos y de la propia práctica docente. Todos estos aspectos,

no son independientes de los valores, concepciones, modos de hacer y de ser históricamente desarrollados en los centros de enseñanza secundaria (Viñao, 2002).

¿Por qué esta insistencia en los departamentos de secundaria como estructuras que crean cultura profesional? Los departamentos son el referente básico de la identidad profesional y de la interacción social en un instituto (Hargreaves, 1996, Bolívar, 2000). Su importancia para la convivencia del profesorado, tanto simbólica como legal y hasta su existencia física como espacio diferenciado dentro de la gran organización que son muchos institutos es vital, porque los departamentos son contextos de comunicación personal y profesional e interacción entre profesores (Lorente, 2004 b). Por eso, las subculturas departamentales de los profesores son fuentes de identidad y significado, además de elementos promotores de intereses y conflictos, dado que la balcanización tiene también un sentido político (Hargreaves, 1996). Las “subculturas de las asignaturas” muestran una variedad de “tradiciones” que inician al profesor en visiones diferentes” sobre las “jerarquías” existentes entre ellas, sus contenidos, el papel del profesor y su “orientación pedagógica” (Goodson, 2000 y Hargreaves, 1996). *La introducción en un área de conocimientos o en otra subcultura supone entrar en una tradición concreta, con sus propias ideas sobre la enseñanza, el aprendizaje, la forma de agrupación y la evaluación* (Hargreaves, 1996, pp. 237-238). Ello no es ajeno a las mentalidades más academicistas o prácticas del profesorado ni al estatus de las materias en el centro.

La cultura o subcultura departamental tiene por otro lado un componente de base disciplinar, en coherencia con el análisis socio-histórico de los departamentos y de los institutos. Las disciplinas académicas son también un elemento muy importante para el profesorado, tanto por formación inicial universitaria, como por su posterior adscripción a una especialidad disciplinar-docente que lo integra en una comunidad disciplinar determinada, con su código profesional correspondiente (Cuesta, 1997) y le hace ver la enseñanza, el mundo escolar, las reformas y los cambios de una forma determinada. Desde una perspectiva histórica, los departamentos didácticos en la escuela secundaria se han fundamentado en unas bases disciplinares que sustentaban el conocimiento valioso que debía impartirse transformado en “escolar” en el Bachillerato tradicional, ligado a su vez a la enseñanza universitaria y concebido en el modo de educación tradicional-elitista (Cuesta, 2005) como meramente propedéutico para el acceso de las clases medias y de las élites a los estudios superiores. Las disciplinas escolares son tradiciones sociales instauradas históricamente e implican una selección cultural cuyo significado solo puede vislumbrarse examinando las claves sociales de su existencia histórica y su autonomía constitutiva (Cuesta, 1997). Viñao (2002) considera que las disciplinas académicas son productos específicos de la cultura escolar, la cual a su vez es un producto histórico que cambia y que goza de cierta autonomía para generar formas de pensar y hacer propias como las disciplinas, los modos de organizar el tiempo y el espacio en los centros, los exámenes y las formas de acreditación. Otros dos conceptos importantes para conocer las raíces sociológicas de la cultura profesional del profesorado de secundaria y sus modos de hacer en los departamentos es el de “campo profesional” y el de “habitus”, tomados de Bourdieu (Cuesta, 1997).

En suma, los departamentos reproducen la cultura profesional de “Secundaria” y desarrollan culturas departamentales (Hannay y Ross, citadas por González, 2004). Bolívar (2000) y González (2004 y 2005) por su parte, afirman que los departamentos didácticos de los institutos configuran subculturas distintivas específicas de las

disciplinas académicas, de tal modo que las divisiones en asignaturas generan también comunidades de profesores con su propia cultura profesional.

1.2. Los conflictos emergen en una organización escolar balcanizada y sumida en la micropolítica

El conflicto entre el profesorado es un hecho objetivo e inherente a la organización escolar, acentuado más si cabe en la escuela secundaria, frente a aquella literatura sobre Organización escolar que percibía el conflicto como algo aberrante y que comenzó a cuestionarse sobre todo a partir de 1989 con el denominado por Bolívar “corte epistemológico” en dicha disciplina. Hasta entonces desde una racionalidad técnica predominaba un discurso sobre los centros escolares como entidades ordenadas, con metas definidas, etc. Sin embargo, las teorías sobre la micropolítica escolar nos han dado desde finales de los 80 una visión muy distinta y más precisa de lo que realmente son los centros escolares: organizaciones internamente complejas (los institutos mucho más que los colegios de primaria), inestables, conflictivas, etc. Han conceptualizado este término y lo han definido estudiosos tan importantes como Ball (1989); en España han profundizado en el tema, entre otros, González (1998), Bardisa (1997) y M. A. Santos Guerra (1994). Personalmente, me parece una aportación interesante que de forma intuitiva conocemos los inspectores, aunque no hayamos adquirido ese marco conceptual de análisis. Apoyándonos en este marco de la micropolítica, podremos explorar y sacar a la luz los conflictos y las verdaderas relaciones de poder en y entre los departamentos y su repercusión en el funcionamiento de los institutos no solo para conocerlas y explicarlas, sino también para cuestionarlas, viendo si entorpecen la mejora y el desarrollo de la institución y en consecuencia, si condicionan su mejora. Una definición aceptada de “micropolítica”, la hace Hoyle (citado por González, 1998): abarca aquellas estrategias por las cuales individuos y grupos en contextos organizativos tratan de utilizar sus recursos de poder e influencia para promover sus intereses. En general los centros docentes son más proclives a la micropolítica que otras organizaciones, como ha puesto de manifiesto la investigación (García de Cortazar (2001), porque son construcciones sociales, por su ambigüedad e incertidumbre y por el modo de tomar las decisiones, no siempre desde la racionalidad. Elementos básicos de la micropolítica escolar son los grupos de interés y la defensa de intereses ideológicos, profesionales, personales, materiales, etc. (Ball, 1989). *Este modo de entender la realidad organizativa es un sentimiento, es una vivencia que se debe sentir y que representa un modo de acercarnos a la comprensión de todo lo que sucede en un centro educativo* (Bernal, 2004, p. 11). De todo ello nos interesa destacar que los institutos son organizaciones muy complejas, conflictivas, proclives a la micropolítica y completamente balcanizadas.

En cuanto a la “balcanización” de los centros escolares, ésta ha sido abordada por Fullan (1994) y Hargreaves (1996). Éste la caracteriza por *los límites fuertes y duraderos que se establecen entre las diversas partes de la organización, por la identificación personal con los campos que definen esos límites y las diferencias de poder entre unos campos y otros. Se trata de un modelo de organización que sustenta y es sostenido por la hegemonía de la especialización de materias y de su marginación de mentalidades más “prácticas”; modelo que restringe el aprendizaje profesional y el cambio educativo dentro de las comunidades de profesores y que perpetúa y expresa los conflictos y divisiones que han llegado a caracterizar la vida de las escuelas secundarias* (p. 258). Hargreaves la refiere expresamente a la cultura departamental

predominante en los centros de secundaria. *La fortaleza histórica y política de las materias académicas (en cuanto fuentes de identidades personales, aspiraciones de carrera y responsabilidad pública) significa que la mayor parte de las escuelas secundarias siguen funcionando como mundos micropolíticos, de manera que sus conflictos y competiciones entre departamentos constituyen una característica endémica de su existencia* (p. 259). Por tanto, las cuatro características con las que define este concepto y que aplicamos directamente a los departamentos didácticos españoles son:

- la permeabilidad reducida de los departamentos didácticos, fuertemente aislados, de tal modo que el aprendizaje profesional se desarrolla sobre todo dentro de este subgrupo y varía de unos departamentos a otros
- la permanencia duradera en el tiempo, no sólo en el plano estructural, sino también en el cultural: son profesores de una asignatura por encima de todo
- la identificación personal con el departamento que proviene de la formación inicial universitaria y de la socialización docente que se produce al formar parte de una comunidad epistemológica y disciplinar
- el carácter político del departamento como unidad organizativa intermedia.

Los desequilibrios de poder y categoría entre los departamentos hace difícil que los profesores lleguen a acuerdos comunes en áreas que amenazan sus condiciones de trabajo o los recursos disponibles. Por eso es difícil la colaboración departamental. Las discusiones en torno a las optativas de la ESO y Bachillerato en las Comisiones de Coordinación Pedagógica en los años 90 con motivo de la implantación de la L.O.G.S.E. fueron paradigmáticas. En las culturas balcanizadas puede haber departamentos ganadores y perdedores, de tal modo que las dinámicas de poder y del interés personal en estas culturas son determinantes fundamentales del comportamiento de los profesores en cuanto comunidad (Ball, 1989, Hargreaves, 1996).

En consecuencia, como segunda hipótesis, sostengo que en los departamentos se dan la mano los fenómenos micropolíticos y los aspectos culturales organizativos y profesionales. Están balcanizados en subculturas y son muchos de ellos, “*reinos de Taifas*” (Bolívar, 2000, 264). En anteriores trabajos he analizado las situaciones micropolíticas que se daban en los institutos zaragozanos en los años 90 (Lorente, 2001, 2004) interpretadas en el contexto de la implantación generalizada de una magna reforma educativa. Hoy en los institutos españoles conviven tradiciones y culturas pedagógicas y organizativas muy diferentes (la subcultura de la asignatura y de centro, incluso de cuerpo docente tiene mucho peso, dado que conviven catedráticos, profesores de secundaria, profesores técnicos de FP, maestros de primaria...) que influyen enormemente en cómo se ha socializado el actual profesorado de los centros públicos de secundaria o simplemente, las preferencias políticas, ideológicas y corporativas de cada sector docente o cuerpo docente. El cambio que pretendió la LOGSE trajo a la superficie algunos conflictos y diferencias subterráneas en los centros (reconversión de centros y plazas, fusiones de cuerpos de secundaria, incorporación de maestros a institutos, fusiones de antiguos institutos de FP y Bachillerato en un solo centro...).

Si la literatura ha señalado *la complejidad* de la organización escolar y el carácter multidimensional de los centros escolares, poco cohesionados y estructurados, los

actuales institutos españoles se pueden calificar como organizaciones escolares de gran complejidad (Bardisa, 2002, Lorente, 2001). Para Bernal y otros (1997) son centros...*con metas ambiguas, un entorno turbulento, una organización informal muy fuerte e influyente, unos alumnos obligados, un profesorado poco motivado e individualista u una organización anárquica, configura una organización que por sí misma tenderá a ralentizar y a mostrar resistencia ante cualquier cambio que se le presente. Y no debemos olvidar que estamos en un periodo de cambio, de adaptación, de implementación de nuevas estructuras y dinámicas de trabajo en un centro* (p. 38). Variables singulares por tanto de la organización escolar en los centros de secundaria serían: complejidad, balcanización, cultura mosaico, tamaño, coexistencia de enseñanzas obligatorias y no obligatorias, claustros heterogéneos, coordinación vertical...

2. NECESIDAD DE LA MEDIACIÓN Y DEL ARBITRAJE DE LA INSPECCIÓN ANTE ALGUNOS CONFLICTOS QUE LASTRAN LA VIDA DE LOS INSTITUTOS

Siguiendo algunos aspectos de la investigación ya citada (Lorente, 2004 b), no voy a referirme a todos los posibles conflictos que pueden producirse en un centro de secundaria y que cualquier inspector sería capaz de identificarlos, sino a aquéllos que emergieron de los discursos de 17 docentes (C), 7 directivos (D) y 7 inspectores-jefes (I) entrevistados, sin pretensión alguna de generalizar los hechos y su interpretación, pues se trató de una investigación cualitativa. (1)

2.1. Conflictos originados por el individualismo y la falta de colaboración

La tradición individualista pervive con fuerza junto a un trabajo colaborativo institucionalizado o impuesto sobre todo en los 90 y requerido desde finales de los 80. Un argumento que legitima el individualismo en algunos discursos de la mencionada investigación y que genera no pocos conflictos *ad intra* es el derecho a la autonomía profesional y a la libertad de cátedra. Sigue habiendo prácticas individualistas a la hora de plantear cómo elaborar la programación didáctica, aunque ha habido avances desde los años 90, o a la hora de tomar decisiones sobre la evaluación de los alumnos a cargo de cada profesor. Los profesores no niegan la necesidad de estar coordinados, todo lo contrario, pero para muchos tomar acuerdos y respetarlos no es fácil. Se insiste en la necesidad de llegar a todo tipo de acuerdo en lo curricular y organizativo, con voluntad negociadora. El significado que se atribuye a la autonomía individual se ve como una exigencia y un derecho profesional por la mayoría de los entrevistados, sobre todo su trabajo en el aula y en particular, su metodología y estilo docente. Veamos algunos testimonios de catedráticos (los denominaremos "C"): *luego, en el aula, cada uno lo hace a su manera, sin lugar a dudas (C4) y cada maestrillo tiene su librillo... cada uno tiene su metodología (C 1), cada uno explica las cosas a su manera (C8)*. De esta manera, es creencia compartida por los profesores entrevistados que no hay que meterse en el territorio de un profesor: su clase, su metodología.... Casi hay un sentido patrimonial de la asignatura que incita a la rebelión contra la autoridad legal del jefe de departamento o el departamento como grupo de profesores: *tú serás catedrático...pero esta es mi asignatura..., es decir, si un profesor se rebela, se rebela (C 4)*.

El principio de autonomía conllevaría la reducción del control interno de los directivos en los departamentos. Por tanto, ¿cómo un agente externo como es el inspector del

centro puede mediar para reconducir estas situaciones? Para resolver los conflictos generados por la falta de colaboración, incluso de la mínima exigida por la normativa y que es la que controlan en caso de conflicto los inspectores, los departamentos tendrían que armonizar las directrices del departamento y la autonomía individual de cada docente, siempre que se cuente con un clima de convivencia normalizado, como bien saben los inspectores y los profesores: el departamento *funcionará siempre que sus miembros quieran que funcione*, decía un entrevistado, es decir, depende mucho de las personas.

Frente a la colaboración impuesta y recordada como innegociable por la Inspección, algunos docentes entrevistados defendían la colaboración *informal y espontánea* y los circuitos de comunicación distintos a las reuniones formales y periódicas de departamento (recreos, cafés, guardias...). El profesorado cree que esto también se debe valorar y no sólo la colegialidad impuesta por la normativa que es la que controla de modo particular la Inspección.

2.2. Conflictos por la balcanización de los departamentos

¿Cuáles son los límites de la mediación de un inspector ante los conflictos interdepartamentales más allá de lo que disponga la normativa vigente? Al hablar de las dificultades para una plena colaboración interdepartamental es necesario reconocer un hecho estructural al que ya nos hemos referido y que era refrendado por los profesores e inspectores entrevistados: el grado de balcanización existente entre los departamentos o la falta de cultura de la colaboración. Así, los departamentos *son reinos de taifas*, según los profesores C 4, C 7 y CFP 1. Para C 3, *mi experiencia es muy negativa. Los departamentos suelen ser bastante estancos (C 3)*. La Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) se convierte en el escenario donde se hace visible y pública la balcanización de unos departamentos contra otros: *Es muy difícil llegar a un acuerdo porque cada departamento quiere defender lo suyo (C 6)*. Los inspectores son también conscientes de ello y sostienen que en la CCP se hacen visibles las cuotas de poder dentro del instituto para conseguir intereses departamentales como las optativas de la ESO o del Bachillerato o la oferta de Ciclos formativos de FP.

Sobre el estatus de las materias y la confrontación entre los de ciencias y los de letras, o la consideración extraoficial de valorar como “marías” determinadas áreas de la ESO y Bachillerato, véase la siguiente cita de una catedrática de inglés: *O sea, es que cuando habla el departamento de matemáticas, mira al resto de las asignaturas como diciendo “ya ha hablado matemáticas, o sea, que un respeto”, ¿de acuerdo? Cuando habla el de música o el de extraescolares, bueno pues a éste hay que escucharle, porque no queda más remedio, pero seguro que no dice nada interesante*. Un conflicto específico surge cuando desde departamentos de asignaturas académicas tradicionales se ven las sustanciosas asignaciones económicas que reciben los departamentos didácticos de las enseñanzas profesionales (C2, C 9), de tal modo que se ve *complicada* la convivencia entre departamentos de FP y los tradicionales.

Hay coincidencias entre el discurso de profesores, directivos e inspectores sobre los principales conflictos interdepartamentales más frecuentes en los institutos:

- la pérdida de horas y de alumnos ha hecho que la optatividad de la ESO y el Bachillerato sea un campo de batalla durante la implantación en los años 90

- el estatus de la asignatura y las tensiones con los departamentos de FP.
- los recursos humanos (cupo de profesores asignado) y materiales (dotación económica).

Finalmente podríamos hablar de nuevo de una cierta balcanización entre cuerpos docentes en algunos centros, especialmente de los catedráticos frente a los demás cuerpos, de los maestros, frente a los demás cuerpos y de los PTFP frente a los de secundaria y los catedráticos. La coexistencia de culturas profesionales de origen dentro de un departamento y en un mismo instituto, a las que ya nos hemos referido, pueden poner de relieve concepciones diferentes de la enseñanza y de la profesión de profesor de secundaria, por lo que repercute en la convivencia diaria, sobre todo si las relaciones no son igualitarias. Esto va ligado a la jerarquización administrativa de los cuerpos docentes en A (catedráticos, profesores de secundaria) y B (profesores técnicos de FP y maestros).

2.3. Conflictos, relaciones personales y defensa de intereses

Hay plena coincidencia en los discursos de todos los profesionales entrevistados sobre la necesidad de mantener unas buenas o al menos normales relaciones interpersonales en los departamentos para que los departamentos puedan funcionar y los profesores puedan colaborar, comunicarse y reconocerse entre ellos con el fin de llegar a acuerdos y luego revisarlos. Da cierto pudor reconocer la existencia de conflictos que afectan a las relaciones, pero se dan en muchos centros por la defensa de intereses personales y corporativos o por cuestiones ideológicas.

Más arriba ya hemos adelantado que tanto para los profesores de Bachillerato y de FP como para los directivos e inspectores, el funcionamiento de los departamentos depende de las relaciones de las personas que los componen. Este dato es interesante para plantearnos si es posible que los inspectores hagan de árbitros ante los conflictos generados por las malas relaciones personales entre algunos profesores. ¿Cómo puede mediar eficazmente un inspector para reconducir conflictos personales de profesores que llegan a no dirigirse la palabra? Para los docentes entrevistados, la buena convivencia depende de la *relación que se da entre las personas* (C 9). *Depende de los compañeros, porque ha habido compañeros de todo tipo... Yo antes no lo consideraba, las relaciones personales son importantísimas* (C 3). Por eso el departamento será un lugar de convivencia dependiendo de las personas que lo integran y del jefe de departamento. Un inspector apuntaba que los conflictos personales mal resueltos en los departamentos pueden lastrar su funcionamiento a lo largo del curso: *Dos profesores agraviados por cuestiones como la elección de horarios puede llevar a rupturas personales y es difícil recuperar un tono sosegado de trabajo profesional* (I 7).

A veces la mediación, el control o el asesoramiento del inspector serán o no necesarios, según los casos. En otros, ¿no habrá que facilitar estrategias para que se resuelvan internamente con sentido común, en lugar de intervenir desde un estatus de poder, como es vista la inspección por muchos docentes? Parece que los inspectores no podemos olvidar que para una mayoría del profesorado los departamentos son lugares importantes de convivencia profesional donde se podrían, entre otras cosas, abordar y resolver los conflictos, pues para los docentes entrevistados:

- El departamento como estructura facilita el diálogo y la convivencia.

- En su seno se pueden comentar las dudas, los problemas y dificultades de cada miembro y también las buenas experiencias del trabajo en el aula
- La relación personal puede ser tan estrecha que se pueden hacer amistades, más que con otros compañeros de otros departamentos. Para el catedrático C 6, el departamento era *un lugar de encuentro, de cohesión, donde se hacen amistades... Uno hace (allí) sus amigos y sus colegas, con lo que tiene un trato más estrecho con la gente del departamento.*
- En los departamentos se comentan asuntos vitales para la vida del centro.

No deberemos olvidar por tanto los inspectores que además de un órgano formal de coordinación docente el departamento es un lugar de convivencia e interacción profesional, idóneo para el profesorado, pero también condicionado por una serie de elementos: las relaciones personales, el talante del jefe del departamento, el espíritu de negociación, el tiempo y el espacio disponibles para poder convivir y trabajar.

Una vez visto el aspecto relacional, pasará a abordar el contenido de los intereses que se defienden y que, en ocasiones requieren la intervención de directivos o de inspectores. Reproduzco un fragmento de una entrevista:

E.- Entonces, por la larga experiencia que tienes de haber estado en distintos tipos de centro, ¿qué conflictos crees que son los más frecuentes en los departamentos?

C 5.- Los intereses.

E.- ¿Y qué intereses hay en un departamento?

C 5.- A ver, de toda mi vida, yo solo he sido consciente de enfrentamientos realmente a la hora de: reparto de horarios, reparto de clases y... reparto de bicocas, si las hubiere.

Junto a este testimonio personal, en la siguiente tabla resumo los conflictos más frecuentes que afectan al clima relacional, según los colectivos entrevistados:

	Catedráticos	Directivos	Inspectores
Elección de horarios y grupos	X	X	X
Nombramiento de Jefe de Dpto.	X	X	X
Incumplimiento de acuerdos	X		X
Distinto nivel de exigencia y calificación			X
Pertenencia a cuerpos docentes distintos	X		X
De tipo personal	X		X
Mal funcionamiento del Jefe de Dpto.		X	X

Por matizar las representaciones que tiene cada grupo de los conflictos intra departamentales, veremos los significados que les atribuyen. Los conflictos más frecuentes o más importantes son, según los profesores:

- la elección de horarios, de turno, grupos y materias es uno de los conflictos más habituales: a ellos se refieren casi todos los entrevistados
- el incumplimiento de acuerdos tomados
- la disparidad de criterios a la hora de evaluar a los alumnos y dar calificaciones finales
- el nombramiento de la jefatura de departamento (por intereses personales o de cuerpo docente)
- la voluntad de no dejarse controlar por el jefe de departamento o por el departamento en su conjunto
- la falta de coordinación pedagógica o de coordinación formal
- discrepancias sobre aspectos curriculares.

Los inspectores, que también han sido profesores, son más claros y expresivos a la hora de relatar su intervención cuando ha habido graves conflictos en los departamentos: *he visto de todo* (I 1), los profesores de un departamento *se llevaban a matar* (I 4). Ellos coinciden con los profesores en el tipo de conflictos más frecuentes que se producen en el seno de los departamentos: destacan la elección de horarios y el no respetar los acuerdos (criterios de calificación, materiales curriculares o libros de texto...), las desavenencias personales, reclamar la jefatura de departamento.... Para el inspector I 1 la metáfora humorística de identificar con el hormigón armado al profesor agarrado a su horario (porque le interesa) resulta expresiva.

Sobre el nombramiento de jefe de departamento, hay catedráticos de cuerpo que ven como advenedizos a los de la condición personal regulada por la LOGSE (C 1, C 3), dado que ellos por definición eran los jefes de los seminarios y consideran que la LOGSE planteó el nombramiento como *manzana de la discordia* (C 8). Pero a otros no les parece mal que sean jefes, sobre todo a algunos de los más jóvenes (C 9 y C 10). En la mayoría de los centros hay un sistema de rotación periódica aceptado por todos y por los directores: el departamento propone y el director nombra. No parece que haya sido un conflicto importante y se ha reducido a tensiones en algún departamento o instituto (C 3 y C 7).

Las metáforas sobre el departamento como “*caja negra*”, “*tapadera*”, “*caparazón protector*”, ponen de relieve que a veces hay consentimientos de situaciones irregulares o cuando menos poco profesionales, tanto por parte del departamento en su conjunto como por la dirección. Los inspectores son más críticos y opinan que pueden darse situaciones de consentimiento que son conocidas por la dirección (I 3, I 5). En otras ocasiones, un departamento puede ser una “caja negra” para un director y también para un inspector (I 3): *... una caja negra... es aquella en la que el observador no sabe lo que ocurre, sabe que hay digamos unos elementos que entraran por un lado a la caja y luego hay unos resultados o unos productos, sean programaciones o lo que sea, pero al final no se sabe lo que ha pasado en el interior de esa caja... , las tomas de decisiones que se hayan tomado, los acuerdos a los que se hayan llegado. Cada papel dentro de ese grupo humano, dentro del departamento, pues en realidad es una caja totalmente velada que no sabemos lo que ocurre. (I 3)*

La gravedad de algunos conflictos entre profesores del departamento o con algún profesor del mismo y los alumnos puede llevar a que intervenga la dirección o la inspección. Bastantes entrevistados opinan que son las dos instancias que en ese caso deben intervenir, entre otros motivos por el escaso poder del jefe de departamento que, como mucho puede mediar o ayudar si el profesor se presta. En casos menos graves, no se pueden solucionar y el conflicto se enquistaba en el propio departamento (C 8). En algún centro, se opta por utilizar como mediador al jefe de departamento:

C5.- Si hay un problema grave en un departamento, normalmente se sondea individualmente y fuera del espacio escolar con cuidado para realmente obtener...

E.- La información

C5.- La información más pertinente. Una vez que se ha hecho eso, la persona del equipo directivo más afín al departamento, se acerca al departamento en un momento en que hay reunión e intenta "templar gaitas". Si se soluciona...

E.- Tiene una voluntad mediadora.

C5.- Si. Si se soluciona ahí, pues muy bien y si no se soluciona, pues se queda sin solucionar...

Cómo se resuelvan los conflictos y se negocien los intereses contrapuestos es algo básico para la buena convivencia dentro del departamento, porque pueden “*marcar la convivencia* (C 9): a veces *hay que negociar y dar el brazo a torcer*” (C 5). Pero en otras ocasiones no se abordan claramente los conflictos (C 1): “*si alguien se ha molestado, no me lo ha dicho, por lo que no existe el problema.*”

En algunos departamentos la aplicación de la normativa evita los conflictos, en otros prefieren llegar a un consenso. Eso es lo que aconsejan muchos inspectores cuando tienen que mediar.

2. 4. Al mediar y arbitrar, el inspector debe saber que en los institutos el “poder” está distribuido

La micropolítica aporta dos conceptos muy importantes para la intervención de los inspectores en caso de conflicto: la distinción entre *el poder* y la *autoridad* legal establecida en la normativa. La definición emergente de los discursos en general apunta a diversos tipos de ejercicio del poder en los institutos: en ellos se distingue también perfectamente entre *autoridad* y *poder*, así como los distintos niveles de ejercicio de poder en los diferentes ámbitos: aula, departamento, jefatura de departamento, órgano colegiado de coordinación (CCP) y equipo directivo.

El jefe de departamento es el responsable de la coordinación intradepartamental de carácter vertical, pero debido a las representaciones que tienen los profesores de este cargo, no le atribuyen un verdadero liderazgo pedagógico. En suma, su poder e influencia es autocuestionado. ¿Es conveniente que un jefe de departamento medie antes de que un directivo o un inspector lo hagan? El límite de la mediación *ad intra* es obvio después de lo que acabamos de afirmar. ¿Qué pensaban los profesores que participaron en la investigación? Sin duda, las conclusiones serían contradictorias. Se desearía llegar

a acuerdo internos, pero otras veces, se decide acudir a la inspección, sobre todo cuando ya no tiene una buena solución o una solución negociada en el propio instituto. Una jefe de departamento veía importante la función de *mediador* de un jefe de departamento en el caso de un conflicto importante intradepartamental con un profesor, pero en colaboración con la dirección del centro (C 5). Otros derivaban la resolución de los conflictos a la inspección de educación. Parece que para esta función de mediación interna no resultaba indiferente quién estuviera en las jefaturas. A veces, ante el mal funcionamiento de un departamento o la descoordinación, los jefes de departamento se inhiben, según un inspector (I 4).

Una vez que hemos aludido al poder limitado del jefe de departamento, ¿hay otros poderes reales en el mismo, habida cuenta de la variedad de cuerpos docentes con distinta jerarquía administrativa? Solo aludiré a un aspecto con motivo de la integración de maestros en los departamentos a mitad de los años 90 cuando comienza a generalizarse la ESO (Lorente, 2003). Si bien en el discurso docente dominan los significados como: *se han integrado bien, son gente maja, la dirección se ha preocupado para que la integración se produjera con normalidad* (C 7, C 8), etc., los profesores C 5 y 10 al analizar los procesos de toma de decisión dentro de su departamento, ponen de manifiesto que hay maestros que tienen menos influencia y poder que los profesores de secundaria a la hora de debatir, hacer propuestas y tomar decisiones en las reuniones de departamento, como la elección de libros de texto. Se nota en *quién habla, quién propone, quién decide* en el departamento (C 10) y si se le tiene en cuenta (C 5). En cambio, el discurso de los directivos y de los inspectores valora positivamente la integración. Sobre el carácter democrático del departamento, C 5 opina que *hay departamentos muy democráticos y otros, no* y atribuye una parte de responsabilidad al talante democrático del jefe de departamento. C 7 reconoce, por otra parte, que en un departamento puede haber *camarillas*.

Que los departamentos pueden ser un poder fáctico en el centro o algunos de sus componentes es reconocido en algunos discursos: *hay poderes fácticos en los centros... priman más este tipo de poderes que los legales*, poniendo de relieve los aspectos micropolíticos. ¿Cuáles son las fuentes de poder de un departamento? ¿Cómo se atribuye ese poder desde el discurso de los profesores? Para los entrevistados, se atribuye por este orden de importancia: por el número de profesores, por el número de horas que tiene la asignatura en cada nivel educativo y que, obviamente, correlaciona con el anterior, por el estatus académico que el currículo da a la materia y por ello, si es reconocida como conocimiento valioso por los padres y la sociedad y por los propios profesores, por la afinidad del departamento con el equipo directivo, por el prestigio de alguno de sus componentes en el centro, por el nivel de exigencia, porque suspenden más que otros o por los buenos resultados en selectividad y por la capacidad de protesta que tenga ante la dirección (C 2). Para varios profesores e inspectores, en los institutos que antiguamente daban solo FP, los departamentos de Familia Profesional siguen siendo poderes fácticos: tienen más peso, más dotación y trato de favor por parte del equipo directivo. Los celos entre departamentos se manifiestan de forma soterrada, pero también públicamente en las reuniones de CCP. Para un catedrático, aunque unos departamentos tienen más peso que otros, depende de los institutos, porque no siempre son los mismos departamentos (C 5, C 9 y C 10). Esta interesante observación la corroboran las variopintas razones que hemos expuesto sobre las fuentes de poder de los departamentos: evidentemente no son siempre los mismos, y variará según las dinámicas políticas que haya en cada organización.

Los directivos de los institutos, ¿respetan el territorio sagrado de los departamentos? Es mayoritaria la opinión de que el equipo directivo “*no debe influir en los departamentos porque son (estructuras) docentes, mientras que la dirección es administrativa (...) puede hacer recomendaciones no de fondo, sino de forma*”. (C 4) En el grupo de discusión de directivos se puso de manifiesto que las responsabilidades de la dirección con los departamentos comienzan con los nombramientos y la asignación de tiempos y espacios para que puedan desarrollar su trabajo, con el equipamiento y el material didáctico suficiente. En general, conocen cómo funcionan los departamentos de sus centros y tienen una visión positiva del funcionamiento global, aunque siempre matizan que unos se coordinan internamente mejor que otros. Por eso a los directores del grupo de discusión les preocupaba mucho los nombramientos de los jefes de departamento, unas veces porque los deciden ellos y otras porque aceptan la propuesta de cada departamento. Los profesores atribuyen a su departamento un cierto grado de autonomía para nombrar jefe de departamento y muchos directivos lo aceptan. En otros casos ejercen su autoridad para nombrar a quienes consideran más idóneos por diversos motivos, entre otros, buscar a *gente afín, afecta, que apoye su proyecto de dirección* lo que es interpretado, en palabras de C 3, como dotarse de una *guardia de corps de la dirección* en la CCP.

El discurso docente que predomina confirma que los directivos suelen ser *respetuosos* (C 1) con los departamentos didácticos, pues se trata de un territorio docente en el que no deben meterse (C 9). Desde el punto de vista de las competencias científicas y didácticas que tiene el órgano, es un territorio en el que no deben entrar los directivos, *a no ser que se genere un conflicto y el propio departamento demande entrar* (I 3).

En cuanto a la supervisión de algunas funciones de los departamentos, la cultura profesional con su peculiar concepción de la organización considera que la supervisión de los directivos en los departamentos se debe limitar a lo administrativo y formal (C 6, C 7): ver si la programación tiene los contenidos mínimos, tramitar las reclamaciones contra las calificaciones, etc. porque *no se atreven* a hacer nada más, al considerar que *el profesor de la asignatura es el que sabe* (C10).

En cambio, está bien visto que cuando determinados problemas y conflictos por incompetencia profesional o por incumplimiento del trabajo... superan al departamento, el equipo directivo debe intervenir y mediar para solucionar conflictos antes de pasarlos a la Inspección, escuchando al interesado y al propio jefe de departamento para buscar soluciones. A veces hay pactos de silencio, por los cuales, equipos directivos no se meten con los departamentos a cambio de que éstos no interfieran en la vida del centro, recordándonos el concepto de pseudoparticipación de Ball (1989). Encontramos inspectores y algún profesor que opinaban que algunos departamentos pueden llegar a ser *tapaderas de situaciones y muros de intereses corporativos*. La defensa corporativa es un elemento que surge en situaciones de conflicto que el inspector debe prever.

3. EL DISCURSO DEL PROFESORADO VALORA CRÍTICAMENTE LA INTERVENCIÓN DE LOS INSPECTORES ANTE LOS CONFLICTOS QUE SURGEN EN LOS DEPARTAMENTOS DIDÁCTICOS

En general, el profesorado de los departamentos, a diferencia de los directivos, no conoce bien el trabajo del inspector y la representación que se tiene del mismo sigue siendo bastante tópica: sigue asociada al control y al papeleo. Un entrevistado resume

bien la percepción que tienen muchos profesores sobre los inspectores. Cree que los profesores no conocen bien a la Inspección y que pervive una imagen ligada a la burocracia o a intervenciones cuando hay problemas graves. Ellos la ven “lejana” y ni siquiera saben cómo se llama su inspector. Lo resume en desconocimiento y cierto temor: si vienen al centro es porque pasa algo negativo, porque hay conflictos. Es interesante preguntarse por qué los docentes de secundaria siguen teniendo esa imagen de la Inspección, a pesar del enfoque “pedagógico” que ha querido imprimirle las últimas leyes como la L.O.G.S.E., la L.O.P.E.G.C.E., la L.O.C.E. y ahora el Proyecto de la futura L.O.E.

Hay un dato que me parece interesante al abordar el importante papel que puede hacer un inspector como mediador y árbitro: el sentimiento mayoritario compartido entre profesores y directivos acerca de la importancia que tiene el talante personal del inspector. Su estilo dialogante, su disponibilidad para ayudar, su interés por los problemas del departamento o del centro, su capacidad de escucha y aun de negociación ante los conflictos influye mucho en cómo se percibe y se valora a la inspección. En este sentido la imagen personal de los inspectores que han conocido es favorable, como se aprecia en las siguientes expresiones de profesores de FP: *son gente maja, se puede hablar con ellos, se han interesado por problemas didácticos*, lo que no evita la crítica de una antigua directora: *“la inspección no ayuda, no favorece y sí insiste en la burocracia, aunque haya inspectores encantadores”* (D 2). Los docentes que han sido directores y el grupo de directivos tienen una visión más ajustada de las posibilidades y límites del trabajo del inspector en su centro.

¿Cómo ven los docentes de secundaria las funciones clásicas que legalmente tienen encomendadas los inspectores desde la LOPEGCE y la LOCE, resumidas en el control, la evaluación y el asesoramiento y, en su caso, la mediación? Veamos ahora qué significados atribuyen a las funciones básicas que desarrolla o debe desarrollar un inspector en un instituto en estos momentos:

a) La función de control de los conflictos

Si partimos de la base de que en los departamentos surgen, se negocian, se resuelven o se aparcan los conflictos, la representación que tienen los entrevistados sobre las funciones que desempeña la inspección en los departamentos didácticos, consiste en que la inspección de los departamentos es burocrática, muy centrada en el papeleo, las actas, las programaciones... *“El problema de la inspección es que, por desgracia, por lo menos en lo que atañe aquí, es meramente administrativa (...) puramente burocrática* (C 2). *Inspecciona básicamente papeles* (C 5), *se ve lejana* (C 8) y realizando muy poca supervisión de la asignatura (C 5) o con escaso asesoramiento didáctico sobre la misma (C 8).

Con todo, resulta paradójico que se critique el supuesto predominio de la función de control, cuando por otro lado lo demandan. En cambio está bien visto el control cuando se deben abordar problemas que trascienden la vida departamental, relacionados con el profesorado. Como ya se ha apuntado anteriormente, se les preguntó por los casos de incompetencia o cuando se trata de incumplimientos laborales de algún profesor o incumplimientos de la programación didáctica acordada. No hay que olvidar que ellos mismos reconocían que no tenían autoridad para ciertas cuestiones en los departamentos. Alguno opina que sí es necesaria la evaluación y el control de los

departamentos. En el caso de profesores inexpertos se ve como última medida, si no se han dejado ayudar por el departamento (C 9). En suma, el mayor significado que le atribuyen por tanto a la Inspección es la función de control más que la de asesoramiento.

b) La función de mediación y asesoramiento

Ante la mediación de los conflictos generados por aspectos curriculares, de programación y desarrollo de la enseñanza, en la que es necesaria una función de asesoramiento especializado, encontramos posiciones diversas, desde los que consideran que es muy limitado el papel de los inspectores, al no ser ya docentes en activo, hasta los que creen que no tiene sentido un asesoramiento en la asignatura y del departamento por tener competencia y autonomía suficiente los profesores.

La especialización no es requerida tanto para el asesoramiento, cuanto para la comprensión y apoyo para solucionar problemas. Tanto catedráticos de Bachillerato como de FP ven innecesario el asesoramiento pedagógico de la inspección pues se sienten suficientemente preparados para hacerlo de manera autónoma. Incluso algunos no considera actualizado al inspector en la asignatura por llevar tiempo alejado de las aulas y haberse producido una reforma global del sistema: *no es necesario, pues hay un catedrático jefe en el departamento (CFP 3)*. En la actualidad los entrevistados reconocen que ahora se habla más de temas globales con los inspectores (convivencia, rendimiento, diversidad, multiculturalidad, absentismo, resultados...).

Las posibilidades de mediar en los conflictos departamentales son muy escasas, pues con frecuencia, los inspectores apenas visitamos los departamentos. Sobre las visitas de inspección a los departamentos didácticos de Secundaria, algo más de la mitad de profesores entrevistados opinaron que las visitas de inspectores a los departamentos didácticos son muy escasas con el actual modelo de inspección, pero que tampoco eran muy frecuentes con el modelo de inspección de Bachillerato de distrito (LGE), con inspectores especialistas de asignatura, modelo que pervivió hasta 1986. Los directivos coinciden con los profesores en que no son frecuentes las visitas de los inspectores a los departamentos de sus centros. Ellos insisten en que a través de la supervisión de los documentos o de alguna visita *es difícil enterarse de la vida del centro (D 6)*. Los propios inspectores entrevistados que en su día fueron inspectores-jefes provinciales reconocían que en los últimos años se visitan poco los departamentos. Algunos jefes de departamento sí han recibido visitas de inspectores generalistas para comentar algunos aspectos formales de la programación. La representación que tiene la mayoría es que los inspectores apenas visitan los departamentos para hablar del currículo y la enseñanza de la asignatura. Dos de los entrevistados recuerdan visitas de inspectores relacionadas con la función de evaluación de la inspección a sus departamentos, cuando se aplicó el Plan EVA (1992-96). Otros han visto a los inspectores por los departamentos cuando se han producido reclamaciones contra las calificaciones finales (C 7), o con motivo de evaluar a algún profesor para una licencia por estudios, pero en general, se considera que *hay todavía muy poca supervisión de la asignatura (C 5)*.

En varias entrevistas, se solicitaron de forma expresa sugerencias a los profesores para mejorar la supervisión de los departamentos. Elegimos algunas de las propuestas que hacen los profesores y directivos para que sean interpretadas con vistas a futuras intervenciones sobre mediación y arbitraje:

1. El contacto de los inspectores con los departamentos debe ser directo y fluido desde el principio para interesarse directamente por los conflictos, problemas y preocupaciones que tienen (C 2, C 10): *No ha venido, nunca ha venido el inspector diciéndome: oye, ¿qué problemas os encontráis? ¿Qué deficiencias tenéis? Eso no lo he visto* (C 2). Para otros, deberían intervenir cuando se han planteado conflictos en los departamentos o se detectan *patentes de corso* (C 10).
2. Se ve con buenos ojos la visita de inspectores especialistas a los departamentos porque pueden conocer mejor los problemas de las diversas materias y hablar el mismo lenguaje que los profesores, pero otros profesores lo relativizan y consideran que la aportación que puedan hacer respecto a la asignatura es limitada porque ya no dan clase.
3. Si los conflictos se pueden resolver en los departamentos y en los centros, no ven necesaria la presencia de la inspección. De ahí que con comprobar que los departamentos funcionan sin más, sería suficiente, pues los inspectores deben creer en la autonomía de los profesores: ... *comprobar si están funcionando bien y si funcionan, dejarlos (...) No merece la pena introducir nuevos elementos que puedan distorsionarla, sino solamente observar cautamente: pues esto va bien, pues vale* (C 6).
4. Los inspectores conocen cómo se resuelven muchos conflictos de enfoque de la enseñanza o de la evaluación y pueden difundir las buenas experiencias entre los departamentos de otros institutos, pues son un agente externo que conocen múltiples realidades a nivel provincial.

Por su parte, los directivos proponen que el inspector debe conocer e implicarse más en los problemas del instituto de referencia. Para que los inspectores conozcan mejor los centros, deben visitarlos con frecuencia acudiendo a reuniones que no frecuentan, como la CCP y visitando los departamentos didácticos. Valoran también la función de ayuda, asesoramiento y mediación y no sólo la de control. El inspector podría ser un *consultor* que aporta.

Analizando el discurso de los 7 inspectores entrevistados, comprobamos que existe cierta coincidencia con los profesores sobre el *talante* con el que los inspectores deben visitar los departamentos didácticos y los centros en general: *estar próximo al profesorado, con actitud dialogante de hablar y escuchar* y con un planteamiento *recto y no opinático en lo que se refiere al asesoramiento normativo* (I 6) para que luego cada departamento sepa aplicar con cierta autonomía la normativa. Especialmente cuando hay conflictos por las malas relaciones entre los profesores, el inspector no puede ir como un burócrata, sino a oír y escuchar para poder ayudar (I 6). Para el inspector I 7 el talante es ante todo... *una cuestión de concepción de la Inspección. Si se concibe la profesión para desarrollar determinadas cuestiones de la Administración y se olvida que el inspector tiene mucha autonomía para desarrollar una serie de acciones en los centros, sobre todo en el cómo hace sus actuaciones... Los centros esperan y desean un talante de servicio de apoyo y a su funcionamiento demostrado con hechos.*

4. ALGUNAS CONCLUSIONES

Hemos visto que la función de mediación y arbitraje que tienen que desempeñar los inspectores de educación en los institutos de Educación Secundaria se encuentra mediatizada por algunas dimensiones constitutivas de su organización escolar, como

son la estructura departamental, la cultural profesional y las relaciones micropolíticas. El inspector o inspectora que quiera planificar, desarrollar, evaluar y autorregular su función de mediación y de asesoramiento ante los inevitables conflictos que emergen en esos centros, no pueden ignorar el alcance de esas dimensiones organizativas.

Ello debería tener consecuencias en su desarrollo profesional. En mi modesta opinión, en los procesos de formación continua de los inspectores sería necesario insistir en una reconceptualización de la organización escolar y de la supervisión de los centros docentes, para que asumiésemos que la micropolítica y la cultura escolar son verdaderos elementos constituyentes y determinantes de la organización escolar como hemos planteado en este artículo. Este marco conceptual nos permitiría ver con más realismo hasta dónde podemos mediar y arbitrar los inspectores de educación en nuestros centros, con el fin de ayudar al desarrollo institucional de la escuela y no sólo a apagar fuegos puntuales cuando hay conflictos, como históricamente se nos ha demandado.

En cambio, si aumenta la cultura técnico-legalista de la inspección como corporación debido a determinadas actuaciones prioritarias que nos marcan las Administraciones Educativas Autonómicas, no podremos abordar la función de asesoramiento y de mediación al tener que ejercer predominantemente la función de control formal que poco tiene que ver con el control técnico-pedagógico. Esta concepción forma parte de los paradigmas técnico-burocráticos de la supervisión y de la organización escolar y desde luego no da las respuestas de asesoramiento, mediación, evaluación y control técnico-pedagógico que nos demandan los centros de secundaria. Todo un reto para todos nosotros como inspectores de educación y para las Administraciones Educativas de nuestro país.

BIBLIOGRAFIA

Ball, S.J., (1989) *La micropolítica de la escuela*. Madrid, Paidós/MEC

Bardisa Ruiz, T. (1997) "Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares" en *Revista Iberoamericana de educación*, 15, p. 13-52

Bardisa Ruiz, T. (2001) "*El difícil camino de la nueva enseñanza secundaria en España*" en Guedes, L.A., *A escola e os actores. Políticas e práticas*. Oporto, Sindicato dos professores da Zona Norte

Bernal, J.L. (2004) "La micropolítica, un sentimiento", *Organización y gestión educativa*, nº 4, julio-septiembre, p. 11-13

Bernal, J.L. y al. (1997) "Participación, gestión e ¿ideología?", en Garagorri, X. y Municio, P. *Participación, autonomía y dirección en los centros educativos*. Madrid, Escuela Española

Bolívar, A. (2000) "Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad" en *Revista Española de Pedagogía*, 216, p. 253-274

- Bolívar, A. (2000 a) *Los centros escolares como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid, La Muralla
- Cuesta Fernández, R. (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, Pomares-Corredor
- Cuesta Fernández, R. (2005) *Felices y escolarizados*. Barcelona, Octaedro
- Fullan, M. (1994): “La gestión basada en el futuro, el olvido de lo fundamental” en *Revista de educación*, 304, Madrid, MEC, p. 147-161
- García de Cortazar y al. (2001) *Consensos y conflictos en centros docentes no universitarios*. Madrid, Ediciones UNED
- González González, M.T. (1998) “La micropolítica de las organizaciones escolares”, *Revista de Educación*, 316, p. 215-239
- González González, M.T. (coord.) (2003) *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid, Pearson-Prentice
- González González, M. T. (2004) “Los institutos de Educación Secundaria y los Departamentos didácticos”, en *Revista de Educación*, 333, pp.319-344, MEC, Madrid
- González González, M.T. (2005) “Departamentos de Secundaria y desarrollo profesional” en Fernández Enguita, M. y Gutiérrez Sastre, (coord.) *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Madrid, Akal
- Goodson, I.F. (1995) *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares-Corredor, Barcelona
- Hargreaves. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata
- Lorente Lorente, A. (2001) “Poderes ocultos y códigos profesionales en los institutos de Zaragoza” en MAINER, J. (coord.) (2001): *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*, Sevilla Díada
- Lorente Lorente, (2003) “La incorporación de los maestros a los institutos. Del conflicto a la colaboración”, en Moreno Burriel, E. (2003) *Presente y futuro de la Educación Secundaria. Actas de las Jornadas de E. Secundaria*. Granada, Grupo editorial Universitario, p. 155-170
- Lorente Lorente, (2004 a) “Los departamentos de secundaria y la micropolítica”, en *Organización y gestión educativa*, 4, julio-septiembre, p. 22-26
- Lorente Lorente, A. (2004 b): *La inspección de educación y los departamentos didácticos de los institutos de Educación Secundaria*, Licencia por estudios del Gobierno de Aragón. Inédita.
- Pérez Gómez, A. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata

Santos Guerra, M.A. (1994): *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga, Aljibe

Viñao Frago, A. (1999) “La inspección educativa: análisis socio-histórico de una profesión” en *Bordón*, vol. 51, 3, p. 251-264

Viñao Frago, A. (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata

(1) El trabajo de campo se realizó durante los años 2002 y 2003, fundamentalmente con profesorado e inspectores de educación de la provincia de Zaragoza. Fueron entrevistados 13 catedráticos de secundaria y 7 inspectores de educación que habían sido inspectores-jefes provinciales o de distrito universitario. Más tarde se convocó un grupo de discusión formado por 7 directivos de institutos y se visitaron 5 departamentos didácticos de Lengua castellana y Literatura para el análisis documental. Finalmente, de forma complementaria, se pasó un breve cuestionario a un grupo de inspectores de la Unión Europea, aprovechando dos visitas a Arión (en Zaragoza y en Versailles)