



LA MICROPOLÍTICA DE LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES

M^a TERESA GONZÁLEZ GONZÁLEZ (*)

INTRODUCCIÓN

Este artículo versa sobre algunas cuestiones relacionadas con la micropolítica escolar, es decir, con las dinámicas políticas que se desarrollan dentro de las organizaciones escolares. Para cualquier persona que trabaje en un centro educativo, posiblemente el tema no le resulte extraño; todos están implicados de una u otra manera, con su acción o su pasividad en las dinámicas políticas de la organización. Es común en sus conversaciones y relatos oírles hablar de «bandos», de «camarillas», de «conflictos», de «presiones», «tensiones», «posturas distintas», etc.

Aunque en la realidad diaria de los centros escolares las dinámicas micropolíticas constituyen una dimensión familiar, no alejada de la cotidianeidad de la organización, sin embargo, el estudio y análisis teórico del tema no se ha caracterizado, precisamente, por su notoriedad. Los teóricos de la organización escolar, tan empeñados como han estado durante tantos años en tratarnos de «convencer» de que las escuelas son organizaciones racionales, en las que las cosas pueden funcionar con certidumbre, con racionalidad y con cierta estabilidad, se han olvidado durante mucho tiempo de mirar qué es lo que pasa dentro de las escuelas. Y cuando han em-

pezado a hacerlo, se han encontrado con un mundo complejo, un mundo de incertidumbre, de imprevisibilidad, un mundo de personas que piensa, valora, interpreta la realidad y acontecimientos en los que están inmersas, que se relacionan unos con otros, que van configurando día a día esa organización; un mundo, a fin de cuentas, en el que coexisten planteamientos diversos, o se imponen determinados discursos, o se lucha por mantener una determinada dinámica organizativa. Se han encontrado, en definitiva, con que las cosas en las escuelas no son lineales, no son siempre tan racionales como se presupone, no son mecánicas ni asépticas, y, desde luego, no son una balsa de aceite.

En el contexto tan complejo y diverso que en la actualidad presenta el campo de las teorías de la organización escolar, una de las lecturas que se ha hecho de esa complejidad interna a los centros escolares es la lectura micropolítica, caracterizada por prestar atención a las dinámicas políticas que ocurren dentro de la organización.

Evidentemente, resulta difícil, cuando no imposible, aislar las cosas y considerar que lo «político» que ocurre en la organización puede entenderse por sí sólo; desde luego, lo que ocurre dentro está mediatizado por lo que ocurre fuera, por las dinámicas políticas externas a la propia organización, como ha señalado Ball

(*) Universidad de Murcia.

(1987) lo que ocurre dentro de las escuelas no se puede comprender del todo sin tener en cuenta el ambiente en que funciona, o como nos recuerda Corbett (1991) *la interrelación política cotidiana entre directivos, profesores y alumnos, simplemente no es independiente de valores, creencias externas e intentos de imponerlas sobre las escuelas* (p.73). Ambos discursos son necesarios para la comprensión de la organización, si bien aquí me centraré únicamente en el nivel micropolítico.

El texto que sigue está estructurado en cuatro apartados. En el primero, se señala que los análisis micropolíticos de las escuelas son relativamente recientes, subyaciendo a los mismos una perspectiva de la organización como entidad política, de la cual señalaré alguna de sus características; en el segundo apartado comentaré la visión que tienen de lo que es la micropolítica algunos autores que han tratado de delimitar conceptualmente este ámbito de estudio; el tercer apartado está dedicado a clarificar algunos de los elementos básicos que entran en juego en la micropolítica; finalmente haré alguna mención a la investigación e implicaciones de la lectura micropolítica de los centros escolares. En conjunto, la pretensión de este trabajo no es sino la de clarificar un ámbito de estudio e investigación de la realidad organizativa que, en nuestro país está todavía poco desarrollado, aunque algunos autores vienen mostrando su interés por el mismo (Santos Guerra, 1992, 1994, 1997; San Fabián, 1996; Domínguez, 1993; Jares, 1996, etc.)

LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR COMO ORGANIZACIÓN POLÍTICA

En términos generales, puede decirse que las perspectivas micropolíticas, que como veremos, focalizan su atención en los procesos políticos dentro de la organización (conflictos, negociaciones, luchas

de interés, control...) comparten una imagen o visión de escuela como entidad política, más que como una organización racional.

Los análisis micropolíticos de la escuela son relativamente recientes, pues no se remontan más allá de finales de los años 70 (Blase, 1991; Anderson y Blase, 1995). Sin embargo, aunque el término «micropolítico» puede resultar novedoso, sus «antecedentes» más inmediatos los podemos encontrar, por un lado, en el ámbito de la Gestión y Administración Pública, en el que ya hacia finales de los 60 se desarrolla una concepción de la organización como realidad política (Anderson y Blase, 1995; Everhart, 1991) cuestionando así los modelos apolíticos tradicionales sobre el funcionamiento organizativo; por otro, en el propio ámbito de la Organización Escolar en el que, con la aparición de perspectivas epistemológicas no positivistas se empieza a cuestionar la capacidad de los modelos racionales para dar cuenta de y contribuir a la comprensión de la organización escolar en toda su complejidad (Ball, 1987, González, 1990, 1994). También en torno a los años 70, en el ámbito del cambio educativo se empieza a llamar la atención sobre la complejidad y de los procesos de puesta en práctica de reformas o proyectos de innovación, destacando, entre otras cosas, cómo la naturaleza política y las dinámicas de micropolítica generadas en los centros escolares contribuyen a dicha complejidad (House, 1981; Boyd, 1991; González y Escudero, 1987). Todo ello ha ido contribuyendo a configurar una concepción de la organización como entidad política, concepción de la que los autores micropolíticos toman muchos de sus referentes y conceptos, al tiempo que contribuyen a perfilarlos.

La concepción de la organización como realidad política ha ido destacando una serie de rasgos que entran en clara colisión con aquellos que en su momento se defendieron desde concepciones de la or-

ganización como estructuras racionales y estables (González, 1987a, 1987b).

Una visión política de la organización va a subrayar que ésta es un área de luchas y conflictos, en la que conviven una amplia variedad de individuos y grupos de interés que están inmersos en dinámicas conflictivas, de negociación, de luchas, pactos, etc. Bacharach (1988) lo expresa con claridad cuando señala:

Las organizaciones deberían ser vistas como sistemas políticos, internamente y en sus relaciones externas; los miembros de las organizaciones deberían ser concebidos como actores políticos, con sus propias necesidades, objetivos y estrategias para lograr esos objetivos. En las organizaciones surgen coaliciones de actores que identifican objetivos comunes e idean estrategias para lograrlos, y sus acciones están constreñidas por las estructuras, tecnologías e ideologías...

La concepción de la organización escolar como una organización política conlleva, como veremos a continuación, un determinado discurso en torno a las metas, las estructuras, los conflictos, los procesos de toma de decisión en los centros escolares, bastante distinto del que se mantiene desde aquellas concepciones más racionales y burocráticas.

Asumir que las organizaciones son áreas de luchas políticas supone, entre otras cosas, entender que las escuelas no son organizaciones estrictamente racionales, en las que la acción está linealmente configurada y orientada a metas claramente establecidas de antemano. Las metas, en una visión política no se dan por sentado y su establecimiento es considerado como un proceso político en el que predomina la inestabilidad, el conflicto. En el campo de la Teoría de la Organización, ya a finales de los años 40, Selznick (cit. en Scott, 1981) pondría de manifiesto cómo, en su investigación sobre la TVA, las metas originales de esa organización fueron alteradas, redirigidas o, incluso, desvirtuadas, y cómo

los esfuerzos por lograr las metas o «fin en perspectiva» estaban inevitablemente limitados por una serie de compromisos generados por la necesidad de mantener el sistema interno, por intereses de clase y sistemas de creencias de los miembros de la organización o, también, por determinados intereses surgidos en el curso de la acción. En esta misma línea, Cyert y March (1963), entienden que las metas organizativas se establecen en un proceso de negociación que ocurre entre los miembros de las coaliciones dominantes, a lo largo del cual cada coalición, cuyos intereses han de ser tenidos en cuenta, ayuda a definir las metas de la organización, y cada acuerdo negociado servirá de guía para la organización y de base para legitimar determinados cursos de acción. Igualmente, Pfeffer y Salancik (1978) advierten que los objetivos de la organización, dada la existencia de diversos grupos de interés en la misma, no son totalmente comunes y consistentes, se van modificando para acomodarse a nuevos intereses, se desechan otros para evitar algunos intereses, se realizan acciones alejadas de los propósitos declarados cuando es necesario.

Las metas de la organización, en definitiva, desde una perspectiva política, están abiertas a negociación, no son un elemento estable, claro y asumido por todos que orienta instrumentalmente el funcionamiento de la organización. En el ámbito de las organizaciones escolares se desarrollan luchas más o menos continuas acerca de qué fines se pretenden lograr y con qué medios se van a alcanzar; de modo que con frecuencia se funciona con objetivos múltiples, y a veces contradictorios, y no siempre declarados (McPeherson, et al., 1986).

Una visión política también subrayará que la estructura formal de la organización, sus reglas, regulaciones y procedimientos, no es tanto un instrumento racional para organizar la actividad y lograr su metas, sino el reflejo y producto de una lucha por el control político.

La estructura organizativa, señala Morgan (1986, pp. 163-4), *se utiliza con frecuencia como un instrumento político. Los planes de diferenciación e integración organizativa, los diseños de centralización y descentralización, y las tensiones que pueden surgir al diseñar la organización conllevan, con frecuencia, agendas ocultas relacionadas con el poder, la autonomía o la interdependencia de individuos y departamentos.*

Una lectura política de las organizaciones y, particularmente de las estructuras organizativas ha llevado a algún teórico de la organización (Pfeffer, 1978,) a cuestionar las teorías estructurales de contingencia y a ofrecer una concepción política del diseño organizativo. En este sentido señala: *Si tomamos seriamente la conceptualización de las organizaciones como coaliciones, entonces una cuestión crítica no es tanto cuáles son las consecuencias de varias disposiciones estructurales, sino quién gana y quién pierde a partir de tales consecuencias. La estructura, en este caso, no es tanto el resultado de un proceso de gestión en el que se seleccionan diseños que aseguren mejores beneficios. La estructura, más bien, es, en sí misma, el resultado de un proceso mediatizado por intereses conflictivos, de modo que las decisiones emergen en función de los criterios que la organización busque satisfacer. Las estructuras organizativas pueden ser vistas como el resultado de una lucha por el control y la influencia que ocurre dentro de la organización (p. 36).*

Desde tal planteamiento Pfeffer entiende que la cuestión no es tanto cómo diseñar organizaciones para maximizar su eficacia, sino qué preferencias e intereses van a ser satisfechos por la organización. Este autor señala cómo en lo que respecta al sistema escolar cuando se establece una estructura para los centros, las propuestas relativas a la distribución de tareas, relación entre órganos, mayor o menor descentralización, mayor o menor autonomía,

etc. son un reflejo ideológico y conllevan intereses relacionados con el poder, la autonomía-dependencia, la diferenciación como modo de legitimar posiciones de autoridad, etc. Por otra parte, en el propio centro escolar, la estructura definitiva o arreglos estructurales no son siempre el resultado de un proceso racional en el que se busca el mejor diseño para el logro de las metas, sino el resultado de un proceso mediatizado por intereses, conflictos y luchas por el control y la influencia en la organización; eso es así porque los diferentes grupos dentro de la organización, tienen preferencias conflictivas, pero también están interesados en evitar situaciones de conflicto, de modo que tratan de ponerse de acuerdo en cómo distribuir el poder y los recursos; tales divisiones quedarían reflejadas en el diseño de la organización. La estructura formal de la organización, como también han apuntado Bacharach y Lawer (1980), es el resultado de continuas acciones políticas entre individuos y grupos.

De todos modos, no sólo el proceso de diseñar o montar la estructura de una organización está plagado de aspectos políticos. También, como ha señalado Morgan (1986) la rigidez e inercia de las estructuras y la resistencia a cambiarlas, desvela un contenido político, ya que las personas, con frecuencia, tratan de perpetuar las estructuras existentes a fin de proteger el poder que puedan derivar de ellas.

Por otra parte, una lectura política de la organización conlleva cuestionarse la visión racional del poder en la organización. Si en las visiones más racionales se equipara poder y autoridad, y se entiende que el mecanismo de poder que actúa en la organización es el de la autoridad formal, ligada a la estructura formal de la organización, en una visión política se subrayará que en la organización se desarrollan múltiples formas de poder, de las cuales la autoridad es sólo una de ellas. Se apuntará, además, que las diversas formas de poder

que se ponen en juego en la organización no son siempre explícitas, sino, con frecuencia, ocultas. Abordaré más adelante el tema.

Otro elemento importante de la concepción política de la organización es su visión del conflicto como algo natural, incluso necesario, de la vida organizativa, más que como aspecto negativo o síntoma del desmembramiento de la organización (Pfeffer, 1978, 1982; Gron, 1986). En nuestro país, Jares (1993, 1995, 1996) ha desarrollado ampliamente este tema.

Finalmente, los procesos de toma de decisión ocupan un lugar muy importante en las perspectivas políticas de la organización (Bacharach, 1981, 1988, Morgan, 1986) ya que desde las mismas se entiende que en una situación de decisión los miembros, grupos y coaliciones van a tratar de afectar políticamente a lo que ocurra en la organización.

Al igual que ocurre en relación con otros temas que ya hemos considerado antes, desde una visión política de la organización se entiende que los procesos de toma de decisión no siguen un proceso lineal-racional, atendiendo a unas fases bien delimitadas (reconocer un problema- explorar alternativas- sopesar las alternativas- elegir la mejor- ponerla en práctica); son procesos más complejos y problemáticos, entre otras cosas porque los intentos de llegar a decisiones racionales pueden estar socavados por barreras y límites políticos (Baldrige, 1983).

El proceso de toma de decisión, se considera desde esta perspectiva, como una fuente importante de poder porque, en última instancia, el individuo o grupo que pueda ejercer más influencia en la dinámica de toma de decisiones, podrá influir significativamente en los acontecimientos que se desarrollan en la organización.

Si entendemos que las organizaciones escolares poseen las características anteriormente señaladas, es fácil entender que ellas constituyen contextos muy propicios

para el desarrollo de dinámicas y relaciones micropolíticas. En los últimos años, han sido varios los autores que han tratado de conceptualizar y acotar qué es eso de la Micropolítica Escolar; en el apartado que sigue aludiré a ello.

ALGUNOS MODELOS MICROPOLÍTICOS

La perspectiva micropolítica de análisis de las organizaciones escolares como ya he comentado, es relativamente reciente y, en ese sentido, alguno de sus teóricos entiende que no está plenamente elaborada conceptualmente hablando (Bacharach y Mundell, 1993). No obstante, en los últimos años se han hecho algunas contribuciones que han tratado de acotarla y conceptualizarla. En este apartado comentaré algunas de estas aportaciones que, si bien tienen muchos elementos en común, presentan entre ellas algunas diferencias.

Quizá una de las aportaciones iniciales más conocidas sobre la micropolítica escolar haya sido la realizada por Hoyle (1986, 1988). Desde su perspectiva, la micropolítica abarca todas aquellas estrategias a través de las cuales los individuos y los grupos en contextos organizativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia para promover sus intereses.

La micropolítica de las organizaciones escolares constituye, para Hoyle, un aspecto de la vida organizativa que con frecuencia está implícito; en este sentido señala que la micropolítica es un *submundo organizativo que todos reconocemos y en el que todos participamos. Lo reconocemos cuando hablamos de « mafias organizativas », « agencias ocultas », « hacer política » y « maquiavelismo »*. Es un lado oscuro de la vida organizativa que proporciona la fuente de gran parte del chismorreo organizativo (1988, p. 256). Esta consideración de la micropolítica como un componente cotidiano

y reconocido de la vida escolar, pero que constituye un submundo que se desarrolla de modo implícito y en las esferas informales de la vida organizativa, le lleva a Hoyle a tratar de establecer una distinción entre micropolítica y administración- gestión de la organización. En principio, este autor considera que la micropolítica se puede considerar como un ámbito distinto de los procesos y dinámicas de gestión. Pero la diferencia entre micropolítica y administración no es fácil de establecer, porque ambas están relacionadas: *una no funciona sin la otra y una acción particular realizada por un miembro de la organización podría igualmente ser descrita como un acto de gestión o un acto micropolítico, ¡quizá dependiendo de si uno lo aprueba o no!* (1986, p. 126). En este sentido señala, por ejemplo, que lo que podría permitir distinguir entre micropolítica o gestión serían las estrategias utilizadas y, sobre todo, el modo de utilizarlas en cada caso. Así, hablaríamos de estrategias de gestión al referirnos a estrategias desarrolladas en el ámbito de lo formal, mientras que hablaríamos de estrategias micropolíticas al aludir a aquellas utilizadas en el plano informal e incluso oculto de la vida organizativa; por ejemplo, dice Hoyle, la negociación *es más micropolítica en la medida en que sea implícita más que explícita, ocurra fuera más que dentro de los procedimientos y estructuras formales, y se base en recursos informales de influencia* (1986, p.127).

Dadas las dificultades para distinguir micropolítica y gestión Hoyle ofrece una definición amplia de micropolítica:

La micropolítica se percibe mejor como un continuum, uno de cuyos polos prácticamente no se distingue de los procedimientos de gestión convencional, pero de los que diverge en una serie de dimensiones- intereses, conjunto de intereses, poder, estrategias, legitimidad- hasta el punto de que constituye un mundo organizativo casi separado de manipulación ilegítima, auto-interesada (1986, p.126). La distin-

ción, pues, no es clara, si bien Hoyle considera que el dominio político real está en el lado informal y oscuro de la vida organizativa:

La teoría administrativa se focaliza en las estructuras y los procesos de poder; toma de decisión, comunicación, etc. pero el espacio entre las estructuras está ocupado por algo más que los individuos y sus motivos. Ese «algo más» consiste en las estructuras y procesos micropolíticos. Se caracteriza más por coaliciones que por departamentos, por estrategias que por reglas promulgadas, por la influencia más que por el poder, y por el conocimiento más que por el status (1988, p.257).

El ámbito de la micropolítica así definido por Hoyle, vendría configurado por cuatro elementos básicos:

— *Intereses* de diverso tipo, que poseen los individuos de la organización, y que no quedan reflejados en las metas organizativas. Los intereses constituyen el contenido de la micropolítica

— *Grupo de interés* (o «conjunto» de interés, ya que el término «grupo» transmite una idea de cohesión y permanencia que no siempre existe) o conjunto de personas que comparten un interés común, y que se pueden combinar en coaliciones

— *Poder*, con sus dos dimensiones clave: la autoridad, o poder formal, y la influencia, o poder informalmente ejercido.

— *Estrategias* que utilizan los grupos para lograr sus fines.

Así pues, para Hoyle los componentes de la micropolítica vendrían dados por las estrategias que en la organización se despliegan en la persecución de intereses, ya sean personales o profesionales, los cuales son perseguidos por grupos de interés, formales o informales, que a su vez pueden formar coaliciones, utilizando los recursos de poder de los que dispongan (autoridad o influencia). Volveremos sobre estos conceptos más adelante.

Otra aportación interesante sobre la micropolítica escolar es la realizada por

Ball (1987, 1990), el cual desarrolla inicialmente su planteamiento sobre micropolítica escolar a partir de datos recogidos en escuelas inglesas.

Ball sustenta su planteamiento sobre la idea de que los centros escolares son organizaciones en las que los ámbitos de control están sujetos a negociación, renegociación o disputas entre los miembros (director-profesores; jefe de departamentos- miembros del mismo; especialistas en asignaturas- especialistas en tareas tutoriales y de orientación, etc.), de modo que están abiertos a modificaciones, siendo los límites del control organizativo diferente en las diferentes escuelas: *Los modelos variables de control no son el producto de sistemas organizativos abstractos sino que surgen de los enfrentamientos de individuos y grupos en la organización.*

Por otro lado, en las escuelas, las metas son ambiguas y están abiertas a múltiples interpretaciones; los procesos de elaboración de la política de la organización y la toma de decisiones no son procesos tecnológicos, sino cargados de contenido ideológico y, además, las personas y grupos en la organización poseen unos intereses (no sólo ni siempre ideológicos, también de carácter más material: *los profesores están dedicados a promover sus intereses creados, personales y de grupo, tanto como o en relación a sus adhesiones ideológicas*), p. 83). De ese modo, dada la diversidad de intereses, ideologías y preferencias en el centro escolar, lo más natural es que en él se desarrollen conflictos y luchas por el control de la organización.

Para Ball, la micropolítica constituye una alternativa a los enfoques tradicionales, que, señala, no han aportado conocimiento sobre lo que ocurre dentro de las organizaciones escolares, y acota el concepto de micropolítica en tres esferas de la actividad organizativa:

— Los *intereses* de los miembros de la organización, que pueden ser de diverso tipo.

— El mantenimiento del *control* en la organización.

— Los *conflictos* en torno a la definición (política) de la escuela.

En este sentido, en el discurso micropolítico de Ball, los conceptos clave que se manejan son el de control (en sus dos dimensiones de dominación y resistencia al mismo, Ball, 1990), el de ideologías e intereses de los individuos y grupos y el de conflictos entre miembros. Así, una teoría micropolítica de la organización escolar conlleva dar cuenta de la formación de varios grupos en la escuela, detallar las luchas entre esos grupos y entre ellos y la dirección de la escuela, y analizar la definición resultante de la escuela (política escolar).

Ball considera que los centros escolares son, al igual que otras organizaciones, áreas de lucha que sobreviven divididas por conflictos reales o potenciales entre los miembros, que están escasamente coordinadas y que son muy diversas ideológicamente. El conflicto político constituye, para Ball, un foco de atención básico a la hora de comprender la naturaleza organizativa de la escuela.

El análisis micropolítico, por tanto, se centrará en el conflicto, aunque Ball reconoce que en las escuelas también existe posibilidad de consenso: *no quiero caer en la misma trampa que los teóricos de sistemas sociales, de ver conflicto en todos sitios, donde ellos ven consenso*. Este reconocimiento de que también la vida escolar rutinaria puede verse dentro de un orden negociado, sin embargo, no le lleva a analizar las interacciones cooperativas y consensuadas en la organización, aspecto éste que Blase (1991) considera como una de las limitaciones del enfoque de Ball; en esa misma línea, en una revisión que hace Burlingame (1988) del conocido libro de Ball (1987), afirma: *El trabajo de Ball no especifica las características de las escuelas como contexto de negociación y la configuración de subprocesos de negociación que*

son únicos a las mismas. Además, su sobreénfasis en el poder, el conflicto y la dominación le lleva a no dar cuenta de la legitimidad, la cooperación y el consenso con las escuelas (p. 282).

La matización realizada por Blase al trabajo de Ball que acabo de comentar, puede comprenderse mejor si consideramos cómo delimita y perfila Blase (1991) el ámbito de la micropolítica escolar y el análisis de las escuelas en términos micropolíticos. Trata este autor de hacer una acotación de la micropolítica en términos amplios y de superar lo que considera son deficiencias en otros planteamientos. A partir de una revisión de la literatura existente en el ámbito de la política organizativa general y de la micropolítica en particular, ofrece una definición amplia en la que trata de incluir lo que, desde su perspectiva, serían los ámbitos de atención de esta perspectiva de análisis de los centros escolares:

La micropolítica se refiere a la utilización por parte de individuos y grupos de poder formal e informal para lograr sus metas en la organización. En gran parte, las acciones políticas se producen debido a las diferencias percibidas entre individuos y grupos, junto con la motivación para usar poder para influir y/o proteger. Aunque tales acciones están conscientemente motivadas, cualquier acción, consciente o inconscientemente motivada, puede tener «significación» política en una situación dada. Las acciones y procesos conflictivos y cooperativos son parte del ámbito de la micropolítica. Además factores macro y micropolíticos interactúan frecuentemente.

La anterior definición recoge los diversos ámbitos en los que se centraría una lectura micropolítica de las escuelas:

- las formas de poder, formal e informal;
- las metas de los individuos, sean intereses, propósitos, preferencias...
- las acciones políticas, sean decisiones, acontecimientos, actividades.

- las diferencias o discrepancias entre los miembros de la organización en lo que respecta a valores, creencias, necesidades, ideologías, metas.
- las acciones organizativas, estén motivadas de modo consciente o inconsciente: acciones estratégicas, calculadas, propositivas, o acciones rutinarias, no decisión, no acción, negligencia.
- los efectos o consecuencias de tales acciones para los demás.
- los tipos de acción política, ya sea conflictiva o cooperativa.
- la influencia mutua entre el ambiente externo y el dominio político interno de la organización.

Blase, pues, al igual que Hoyle y Ball, considera que aspectos básicos de la micropolítica son aquellos relacionados con el poder y su utilización por parte de los individuos y los grupos para conseguir sus metas en la organización así como los conflictos y dinámicas de competición entre miembros. Igualmente, reconoce, como lo hace Ball (1987, 1990) la incidencia de elementos externos al centro en la vida micropolítica del mismo. Sin embargo, para Blase otras dinámicas organizativas, como son la cooperación y el apoyo entre individuos para lograr sus propósitos, son también importantes; es decir, no identifica micropolítica necesariamente con dinámicas organizativas conflictivas. En este sentido recoge o se inspira en algunos teóricos de la política organizativa en general (Burns, 1961; Manghan 1979), que ya reconocían en su momento que lo conflictivo y lo cooperativo son, ambos, aspectos constitutivos de la vida organizativa y ligados a los procesos políticos en la misma, y que las políticas organizativas incluyen procesos conflictivos así como procesos de construcción de consenso.

El prestar mayor atención a las dinámicas cooperativas, no sólo a las conflictivas, como ha señalado Boyd (1991) plantea problemas conceptuales y metodológicos de cierta envergadura para los investigado-

res: *¿Cómo se determina si la cooperación ha sido elicitada como resultado de micropolíticas habilidosas, o cómo se distingue entre cooperación inducida por micropolítica y cooperación ejercida libremente?* Los trabajos de Hargreaves (1991, 1996), por ejemplo, han llamado la atención sobre la *colaboración forzada*, una situación en la que el trabajo en equipo de profesores y su colaboración profesional se produce por presión administrativa externa, para gestionar y resolver asuntos más o menos burocráticos y formales. En estas condiciones, se trabaja conjuntamente para poner en práctica lo mandado por otros, no porque se asuma realmente una concepción de la enseñanza como actividad compartida.

En cualquier caso, Blase (1991b) entiende, al igual que apuntaba Ball, que la micropolítica representa un enfoque valioso y potente para comprender las dinámicas cotidianas de la vida escolar. En este sentido manifiesta:

Creo que la micropolítica constituye en la actualidad uno de los ámbitos de investigación en organización escolar más poderoso, excitante y prometedor. La perspectiva micropolítica posibilitará estudios intensivos de entornos educativos, que sacarán a la luz mucho de lo que está oculto y es sutil y que, sin embargo, es crucial para comprender las dinámicas cotidianas de la escuela (p. vii-viii).

La última aportación a la que me referiré es la de Bacharach y Mundell (1993), que pretenden ofrecer un marco propio para el estudio de las políticas que ocurren dentro de la organización. Ambos autores consideran que la micropolítica, en la medida en que centra su atención en el poder y las políticas que ocurren dentro de la organización, cubre un ámbito de análisis y estudio poco tratado con anterioridad por los estudiosos de las escuelas (centrados en aspectos estructurales o psicológicos) y por los estudiosos de las políticas educativas, más interesados por análisis adminis-

trativos que por la realidad concreta de las organizaciones escolares.

Para Bacharach y Mundell, la micropolítica constituye un ámbito escolar donde se negocian *lógicas de acción* diferentes, mantenidas por grupos de interés en la organización. Su planteamiento gira en torno a los conflictos entre grupos que se desarrollan como consecuencia de que cada uno intenta mantener su propia lógica de acción. En este sentido no es muy distinto de lo propuesto por otros autores, si bien mientras Bacharach y Mundell hablan de *lógicas de acción*, otros hablan de *intereses* (Hoyle), *metas* (Blase) o *luchas sobre el control, propósitos y contenidos ideológicos de la política y toma de decisión escolar* (Ball).

Bacharach y Mundell justifican su aportación dado que otras perspectivas micropolíticas han prestado una atención insuficiente a cinco cuestiones o ámbitos, para ellos importantes:

- *El contenido de la lucha micropolítica*: Estos autores entienden que, en la organización, las dinámicas micropolíticas se desarrollan en torno a lógicas de acción diferentes que, como señalaré más adelante, versan sobre contenidos diversos: ideologías, políticas, metas, medios. Existen muchas lógicas de acción y los individuos y grupos dentro del centro escolar compiten para imponer la suya a la organización como un todo. Las políticas organizativas, en ese sentido son luchas que ocurren entre personas o grupos de interés para establecer unidad en torno a una lógica de acción particular (*podemos definir las políticas organizativas como la lucha que ocurre en torno a varias posibles lógicas de acción y sus diversas manifestaciones*).

- *La unidad de análisis micropolítico*. Puede ser la organización, el individuo, o el grupo. Bacharach y Mundell entienden que el análisis micropolítico debe centrarse en los grupos de interés que existen en la organización, y no tanto en personas individuales, o en la organización como un

todo. La organización en su conjunto no pasa de ser una entidad abstracta, que toma cuerpo en su construcción social, y los individuos, como miembros aislados, resultan una entidad en exceso analítica y poco verosímil a efectos de lucha micropolítica.

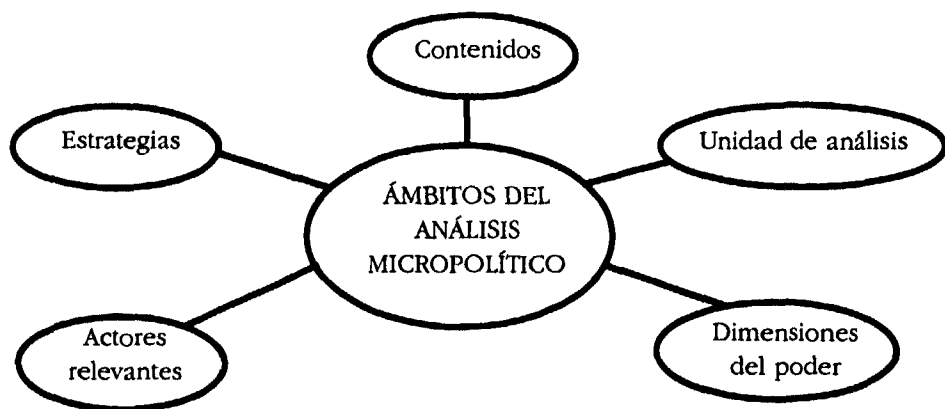
- *Las dimensiones del poder puesto en juego en la actividad micropolítica.* Al referirse a esta faceta hablan de la autoridad, y la influencia y, en ese sentido, sugieren la necesidad de delimitar quién tiene autoridad, quién influencia y cómo se produce la interacción entre grupos que utilizan tipos diferentes de poder.

- *Los actores micropolíticos relevantes:* es oportuno identificar los grupos de

interés que contienen sobre distintas lógicas de acción.

- *Las estrategias usadas por los actores:* es decir cuándo y bajo qué circunstancias los grupos de interés forman coaliciones, negocian temas o compiten y entran en conflicto con otros grupos.

Podría decirse, pues, que en este caso se entiende que la micropolítica viene configurada por las distintas estrategias que utilizan diversos grupos de interés en la organización, haciendo uso del poder con el que cuentan, para imponer una determinada lógica de acción en la organización. El cuadro que sigue esquematiza este planteamiento.



(Reelaborado a partir de Bacharach y Mundell [1993]).

Con este marco de análisis organizativo, articulado sobre los cinco ámbitos anteriormente señalados, Bacharach y Mundell tratan de contribuir a que el vocabulario analítico que se utiliza en el análisis micropolítico de la escuela empiece a tener más consistencia de la que ha venido teniendo. Este ámbito de estudio es relativamente reciente y las aportaciones reali-

zadas acerca del análisis micropolítico de las escuelas, mantienen Bacharach y Mundell, no siempre han gozado de precisión y especificidad a la hora de clarificar y delimitar el ámbito de análisis de las políticas escolares (en unos casos el foco de atención es la organización, en otros los individuos, en otros los grupos de interés); ni en lo que respecta a precisar y explicitar los

supuestos y dimensiones que subyacen a sus análisis o a definir con precisión los constructos que utilizan. En ese sentido señalan: *Mantenemos que muchos de los supuestos y dimensiones que subyacen a varios análisis políticos de la escuela como organización están implícitos y son vagos. Además los constructos están mal definidos, y las relaciones entre variables y constructos, inespecificados* (p. 424). Ese nivel de imprecisión conduce, mantienen estos autores, a análisis políticos que aunque son ricos y descriptivos, son imprecisos y no analíticos, dificultándose, de ese modo, las comparaciones entre diversos modelos políticos.

LOS ELEMENTOS Y EL JUEGO DE FUERZAS EN LA MICROPOLÍTICA

En el apartado anterior he tratado de presentar sucintamente algunos de los planteamientos existentes en este momento sobre la micropolítica de las organizaciones escolares. De alguna manera, todos ellos están haciendo referencia a un determinado tipo de dinámicas y situaciones organizativas en las que entran en juego diversos elementos. El propósito de los apartados que siguen es, precisamente, clarificar cuáles son esos elementos configuradores de la micropolítica escolar. Desde mi punto de vista, son cuatro los aspectos que conviene analizar con cierto detenimiento: los contenidos de la micropolítica, los sujetos o actores implicados, las estrategias empleadas y, finalmente, la fuente de legitimación del poder micropolítico.

EL CONTENIDO DE LA MICROPOLÍTICA

Una cuestión importante a dilucidar cuando hacemos una lectura micropolítica

de la escuela es la relativa a su contenido (Hoyle, 1986, 1988), o lo que es lo mismo, aquello sobre lo que se lucha (Bacharach y Mundell, 1993).

Con frecuencia se apunta que el contenido de la micropolítica viene dado por los «intereses» que se están defendiendo en la organización. Aunque bajo el término intereses pueden incluirse varios aspectos —Morgan (1986) por ejemplo los define como *el complejo equipo de predisposiciones que abarca ambiciones, valores, deseos, expectativas y otras orientaciones e inclinaciones, que conducen a una persona a actuar en una dirección en vez de en otra* (p. 135)—, lo cierto es que, comúnmente, se admite que las dinámicas micropolíticas ocurren porque los miembros de la organización actúan guiados por sus intereses, los cuales no siempre coinciden necesariamente con los de la organización como tal, ni son similares para todos los sujetos que la habitan.

Esos intereses, que posiblemente no estén reflejados en las declaraciones formales de los propósitos organizativos, pueden ser de diverso tipo. Hoyle (1986, 1988), por ejemplo, distingue entre intereses *personales*, centrados en cuestiones como autonomía, status, territorio, recompensas, condiciones de trabajo; *profesionales*, relacionados con compromisos sobre formas particulares de práctica: curriculum, organización, modo de agrupamiento de alumnos, métodos de enseñanza, etc. o también *políticos*, enraizados probablemente en ideologías sociales y políticas de amplio espectro.

Cabe entender que, si nos atenemos a esta clasificación, a las dinámicas micropolíticas que ocurren en la organización pueden subyacer intereses abiertamente ideológicos así como otros más particulares, prosaicos y hasta materiales. Y esto es precisamente lo que apunta Ball (1987, 1990) al subrayar que no sólo las ideologías juegan un papel en las dinámicas micropolíticas. Las personas no siempre, ni

todas, se mueven guiadas por cuestiones ideológicas, sino también por intereses materiales, y tanto unos como otros están presentes en los procesos de elaboración de la política escolar y de toma de decisiones. En esta línea, Ball (1987,1990) habla de intereses *creados*, referidos a preocupaciones materiales de los profesores, que están relacionadas con condiciones de trabajo : el acceso y control de recursos como el tiempo (horarios de clase y períodos libres), la disponibilidad de materiales, espacios (determinadas aulas o instalaciones del centro), ayudas especiales y subvenciones, etc. Tales intereses pueden jugar un papel importante en las micropolíticas escolares sobre todo en épocas de escasez de recursos. También apunta a intereses *ideológicos*, que representan cuestiones valorativas, de adhesión a filosofías determinadas, y que suelen hacer acto de presencia no sólo en grandes declaraciones sino también en diversos dominios de las prácticas: la práctica y la organización preferidas o expuestas en discusiones , debates; las defensas de modos de enseñar, tratar los contenidos, la evaluación, etc.. Describe, también, intereses *personales*, concernientes al sentido del *yo*, de identidad que un profesor declara o a la que aspira: clase de profesor que quiere ser una persona (especialista en X, educador, coordinador, alguien dedicado a la acción tutorial...). Ese sentido del *yo* se proyecta en cuestiones relacionadas con cierto tipo de trabajo, grupos particulares de alumnos, utilización de unos recursos en lugares específicos (laboratorio, instalaciones deportivas...).

Aunque desde un punto de vista analítico pueden diferenciarse diversos tipos de intereses, en la realidad cotidiana de un centro resultan difíciles de discernir como entidades separadas. No es infrecuente, como advierte Hoyle (1988), que ciertos intereses que son de un carácter más bien político y personal se disfracen de profesionales, pues, cultural y profesionalmen-

te, éstos aparecen en los sistemas escolares dotados de mayor grado de respetabilidad; (ej. un profesor puede resistirse a una innovación particular diciendo que no la considera adecuada para los intereses educativos de los alumnos, aunque en realidad no está sino encubriendo un cierto interés personal: eludir la necesidad de adquirir nuevas destrezas o rutinas, o, incluso, el miedo a lo desconocido. Podríamos pensar, tal vez, que un profesor plantea su candidatura a la dirección diciendo que su interés es que el centro funcione mejor como un todo, mantenga una relación más intensa con la comunidad escolar, u otros intereses similares, aunque en el fondo lo que persigue es ocupar un cargo más alto en la jerarquía organizativa). Los intereses existen interrelacionados unos con otros, y en la práctica resulta difícil aislarlos, aunque estratégicamente pueden presentarse de forma diferenciada e, incluso, como apunta Hoyle, maquillada por sus defensores.

Los intereses de los que hablan unos como contenidos de la micropolítica se convierten, para otros (Bacharach y Mundell, 1993), en lógicas de acción, tal como señalé más arriba.

El concepto «lógica de acción» adquiere sentido propio en el seno de las organizaciones escolares, caracterizadas, como sabemos, por la incertidumbre y la racionalidad limitada. En los centros escolares no resulta fácil especificar cuáles son las metas y cuáles los medios que se van a utilizar para lograrlas. Lo habitual es que la selección de metas y medios, y la determinación de la lógica cognitiva que los une se convierta en tema de actividad política, debate, negociación, conflicto y no cada una de las metas y medios aisladamente, sino la trama subyacente que interrelaciona a unas y otros. Bacharach y Mundell (1993) califican esta trama con una expresión: *lógica de acción*, un constructo que designa *formas de coherencia entre objetivos(...)* (metas), que luego se

convierten en criterios que se pueden utilizar para evaluar las decisiones, los procedimientos individuales y las prácticas organizativas (medios). En lugar de que cada medio y cada meta ambigua se someta separadamente a negociación, medios y metas están interconectados conjuntamente por una trama o lógica subyacente (...) En esencia, una lógica de acción puede ser considerada como la relación implícita, (esto es, no declarada) entre metas y medios que es asumida por los actores en las organizaciones (p. 427).

Las «lógicas de acción» suponen una relación, no siempre explícitamente declarada, entre metas y medios que asumen los miembros de la organización. Dicho en otros términos, su versión más visible puede venir dada por diversas posturas que aparecen como plataformas de relaciones coherentes entre metas y medios para lograrlas. Así, mientras el término «intereses» puede llevar a pensar, aunque no necesariamente, en un contenido de lucha micropolítica puntual y más o menos acotado, la expresión «lógica de acción» remite a un entramado de ideas, creencias y planteamientos, mantenido con cierta persistencia por determinados miembros de la organización.

Las diversas lógicas de acción que probablemente coexisten en la organización, implícitamente asumidas por los diferentes miembros, se sacarán a la luz o se manifestarán bien como planteamientos ideológicos amplios, tanto en lo que respecta a las metas como a los medios, bien como planteamientos más concretos y referidos a la puesta en práctica, sobre metas y medios. En términos de los autores que estoy comentando, las lógicas de acción se manifestarán bien como *ideologías amplias (creencias generales que legitiman acciones e intenciones específicas)*, las cuales conllevan el que se defiendan ciertas metas ideológicas y se propongan para su logro, ciertos medios ideológicos, o como *políticas específicas (creencias asentadas*

en cuanto a nivel de comportamiento que guían y dirigen acciones específicas), las cuales se traducen en metas y medios políticos.

Bacharach y Mundell (1993) ejemplifican esta doble manifestación de las lógicas de acción comparando la lógica de la rendición de cuentas burocrática con la lógica de la autonomía profesional. La primera asume que las relaciones medios - fines se puede definir y especificar, es decir, que la certidumbre se puede delimitar racionalmente; la segunda, por el contrario, asume que la incertidumbre es un rasgo inherente a las escuelas y que no puede eliminarse definiendo y especificando racionalmente las relaciones medios-fines.

Ambas lógicas de acción pueden describirse, y de hecho en su trabajo Bacharach y Mundell lo hacen, en términos de cuál es la meta ideológica y cuáles los medios ideológicos que se propone cada una (excelencia y estandarización en el primer caso; equidad y participación, en el segundo), y en términos de cómo esa ideología se traduce en determinadas metas y medios políticos (desarrollar en los alumnos las habilidades para realizar bien las pruebas académicas estandarizadas, y la supervisión estrecha para asegurar la conformidad a los estándares, en el caso de la lógica de rendición de cuentas; desarrollar en los alumnos habilidades amplias, y utilización conjunta de recursos y enseñanza en equipo de los profesores, en la lógica de la autonomía profesional).

La lógica de acción asumida implícitamente, por tanto, se manifiesta en creencias que gobiernan la conducta de la organización, de modo que, sean ideologías amplias o políticas específicas, gobernarán implícitamente las decisiones sobre metas y medios, ligándolos así indirectamente, y constituirán el foco de la contienda real o simbólica de la organización.

Desde este planteamiento, pues, por lo que se está luchando es por una cuestión o manifestación específica de una ló-

gica de acción subyacente: Un tema de una política específica (ej. incentivos a la dirección del centro), una cuestión de carácter más ideológico (ej. quién controla el curriculum), una cuestión relacionada con metas (ej. cambios en la declaración de objetivos de la escuela) o referida a medios (ej. mantener a los alumnos con necesidades educativas especiales integrados en el aula).

En definitiva, las metas, los intereses, las lógicas de acción, constituyen la sustancia de la micropolítica. Denomínese como se denomine, en todo caso, está claro que el contenido de la micropolítica escolar se sitúa en el nivel más ideacional y también práctico de la organización, en el ámbito de lo no palpable. Otros autores, en ese sentido, hablarán de *culturas* (o subculturas) que coexisten e interaccionan en la organización, originándose conflictos de valor en la interacción cotidiana (Marshall, 1991; Marshall y Mitchell, 1991; Schemp 1993).

LOS SUJETOS DE LA MICROPOLÍTICA: QUIÉNES LUCHAN

Cuando se analiza la organización en términos micropolíticos, una de las cuestiones más relevantes es la que hace referencia a quiénes están implicados en la actividad micropolítica dentro de la organización. Aunque en principio se puede responder a esta cuestión diciendo que los actores micropolíticos son los individuos que en la organización, poseen unos determinados intereses, no siempre reflejados en las metas organizativas (Bacharach, 1988; Hoyle, 1986, 1988), tal respuesta no deja de ser problemática. Porque cabe preguntarse si cuando aludimos a «individuos en la organización» nos referimos a personas aisladas o a grupos que operan conjuntamente. Esta opción individual o más bien grupal no viene recibiendo un tratamiento homogéneo en la literatura micropolítica. Hay

análisis que recaen sobre sujetos particulares, por ejemplo el director, mientras otros, tal como ya advertí, se declaran a favor de una perspectiva más amplia, dado el juego de relaciones que el poder, ineludiblemente, comporta en las organizaciones.

Aunque puede hablarse de sujetos aislados, lo cierto es que la actividad micropolítica no suele descansar en francotiradores; dicho de otro modo, los intereses que se mueven o están presentes en el centro escolar, o por lo general, no son perseguidos por cada individuo aislado, sino más comúnmente en colaboración con otros miembros de la organización que, en determinados momentos, comparten algún punto en común. En los centros escolares, en ese sentido, coexisten diversos grupos de individuos que se unen, de forma permanente o esporádica para luchar sobre algún tema, acontecimiento o decisión específica, para promover determinados valores en la organización, en definitiva, para luchar por que sus intereses formen parte de los objetivos de la organización. De este modo, más que de individuos aislados habría que hablar de grupos de individuos o, más específicamente, de grupos de interés y lógicas de acción (Hoyle 1986, 1988; Ball 1987; Bacharach y Lawer 1980; Bacharach y Mundell, 1993).

Diversos planteamientos micropolíticos como los que ya se han descrito anteriormente, defienden expresamente la necesidad de focalizar el análisis de las dinámicas micropolíticas del centro escolar en los grupos de interés. Ball (1987), por ejemplo, señala cómo un análisis micropolítico implica dar cuenta de la formación de varios grupos en la escuela, detallar la lucha entre ellos y entre esos grupos y la dirección escolar; Bacharach y Mundell (1993) entienden que el análisis micropolítico de la organización tendría que tomar como unidad de análisis los grupos de interés, más que la organización como un todo o como individuos concretos dentro

de la misma; desde su perspectiva, el análisis micropolítico habría de examinar las contiendas de distintos grupos de interés sobre lógicas de acción distintas.

Conviene advertir, por otra parte, que los grupos de interés no coinciden necesariamente con los grupos formalmente establecidos (Hoyle, 1986,1988). En la organización escolar pueden existir grupos de interés independientemente o no de los agrupamientos formales: unos coincidirán con grupos formales, y en ese sentido estarán formados por personas que desempeñan unas determinadas funciones en la organización (Equipo directivo, Consejo escolar, Claustro, etc.) que, a su vez, como señalan Bacharach y Mundell (1993) pueden constituirse como grupos de interés por funciones específicas (equipo docente del primer ciclo, profesores de un departamento, comisiones del Consejo escolar etc.). Otros pueden trascender los límites formales y formarse para perseguir algún interés común, para defenderse e influir sobre un tema más o menos coyuntural. Esto supone entender que la micropolítica es una realidad móvil, flexible, cambiante, circunstancialmente vulnerable a la influencia de fuerzas y temas en liza.

Los tratadistas analizan algunas variables o factores que, en este orden de cosas, pueden ejercer de elementos aglutinadores de grupos de interés. Así, por ejemplo, Hoyle (1988) habla de la edad, sexo, ideas de la profesión, amistades, actividad sindical, etc. Ball (1987) añade fuentes como las de ideologías, cargos, pertenencia a departamentos o materias, etc. Tal como ha advertido Hargreaves (1996) no es infrecuente que sobre estos caldos de cultivo germinen, se reproduzcan y consoliden las que denomina *culturas balcanizadas*.

La existencia de grupos de interés en las organizaciones escolares no siempre se hace patente en conjuntos de sujetos perfectamente localizables y discernibles. Las interacciones micropolíticas no siempre ocurren de forma transparente. Como ha

señalado Marshall (1991), a veces están ocultas. Su presencia no tiene por qué pasar por una constitución explícita y formal, ni los que puedan existir son conocidos por todos los miembros de la organización, aunque ejerzan influencias en la misma. Quizás no todos los individuos en la organización estén activa y directamente implicados en las dinámicas micropolíticas que ocurran en el seno de la misma; de modo que, por diversos derroteros y razones, la no-acción, la pasividad, la ocultación de conflictos forman también parte de la vida cotidiana de los centros y tienen significados micropolíticos para el devenir de la organización, como han documentado Gronn (1986), Anderson (1990), Jares (1995, 1996).

En todo caso, e independientemente de que la micropolítica que ocurre en el centro escolar sea más o menos visible, explícita o directa, los sujetos implicados en la misma tenderán a formar grupos de interés, más o menos definidos y estables en el tiempo, entre otras cosas porque en la medida en que comparten objetivos, intereses, ideas, concepciones comunes, tendrán más posibilidad de ejercer mayor influencia en la organización como grupo que separadamente.

Una última nota a señalar en relación con el tema que estoy comentando es que cuando se habla de grupos de interés puede tenderse a mantener un cierto sesgo que lleve a pensar que la micropolítica es algo que se «cuece» sólo entre profesores y directivos. No conviene olvidar que también los alumnos y alumnas (Blase, 1991b), los padres y madres y la comunidad educativa (Corbett,1991) en general están ahí, tratando de una u otra forma de influir en la vida organizativa. Quiero decir con ello que hablar de micropolítica escolar no significa ceñirse a profesores y directivos. Es una perspectiva que sirve igualmente para analizar a toda la comunidad educativa, porque también los padres y madres, los alumnos y alumnas, los repre-

sentantes de la administración local y otros miembros de la comunidad tratan de influir en la vida del centro, de ejercer poder para hacer, por tanto, micropolítica. Basta consultar gran parte de la bibliografía existente en nuestro país sobre la participación escolar y , en particular sobre los Consejos escolares, (por ejemplo, Fernández Enguita, 1993; Bardisa, 1995; Santos Guerra, 1997a) para confirmar cómo las luchas, los conflictos, las colaboraciones interesadas, etc. están presentes en los mismos

CÓMO SE LUCHA

En la organización, los diversos grupos de interés utilizarán estrategias para lograr sus fines. Tales estrategias, como muestran diversas investigaciones sobre las relaciones micropolíticas en los centros escolares, pueden ser formales o informales, y también explícitas o implícitas, ya que como indiqué anteriormente, las políticas organizativas suelen quedar encubiertas e inmersas en las rutinas escolares cotidianas.

No es mi intención detallar aquí las diversas estrategias que los grupos de interés en las organizaciones ponen en juego en situaciones y contextos concretos y específicos. Me situaré en un plano más general para comentar cómo los grupos de interés, en su intento de conseguir sus pretensiones, pueden movilizarse estratégicamente de diferentes modos: actuar por sí mismos, formar coaliciones con otros grupos cuyos intereses sean similares; negociar con aquellos cuyos intereses son divergentes pero cuyo apoyo o cooperación es, en algún momento o para alguna cuestión específica, necesaria; o enfrentarse, competir, entrar en conflicto entre ellos.

Los grupos de interés que coexisten en la organización no siempre actúan aisladamente. Al igual que comenté anteriormente que los individuos no suelen funcionar por su cuenta en las dinámicas micropolíticas de los centros escolares, y tienden a

formar conjuntos o grupos de interés, movilizándolo así más influencia que con la actuación aislada, tampoco los grupos de interés desarrollan siempre su actividad micropolítica independientemente de otros grupos. Hoyle (1986,1988), por ejemplo indica cómo los grupos de interés pueden formar coaliciones; Marshall (1991), por su parte, indica cómo en la escuela se construyen coaliciones, cuya base son los roles y tareas establecidas en la estructura escolar, señalando que *donde hay intereses y necesidades comunes, y especialmente trabajo común definido, las personas desarrollarán naturalmente lenguaje especializado común, reglas de conducta y valores compartidos. En las escuelas esto significa que, al menos hay tres conjuntos de valores en conflicto: los de los alumnos, los de los profesores y los de los administradores* (p.144). Sin embargo, la formación de coaliciones es una posibilidad que no siempre ocurre. Como han señalado Bacharach y Mundell (1993), la coalición entre grupos de interés constituye una estrategia micropolítica que se desarrolla sólo en algunos casos y bajo determinadas condiciones.

La movilización de los grupos de interés, bien para formar coalición, para negociar cuestiones específicas o para competir entre ellos, dependerá de dos grandes aspectos: por un lado el poder que posea cada grupo, por otro, la compatibilidad o incompatibilidad de los planteamientos de cada uno de ellos.

En principio, cabe pensar que aquellos grupos de interés que tienen menos poder en la organización, y por tanto menos posibilidades de influir, formarán coalición con otros grupos, mientras que aquellos más poderosos, y por tanto con más capacidad de imponer sus intereses o su «lógica de acción», no necesitarían hacerlo. Pero no sólo el poder que se pueda movilizar juega un papel importante; también entra en la escena micropolítica la mayor o menor compatibilidad entre las lógicas de acción sustentadas por cada grupo de inte-

rés. En este sentido, determinados grupos se coaligarán entre ellos siempre y cuando cada uno considere que no dispone de la suficiente capacidad de influencia en la organización para conseguir por sí solo sus intereses y, al tiempo, cuando sean ideológicamente compatibles y concuerden en cómo llevar a la práctica esas ideologías. Dicho de otro modo, la formación de una coalición será más factible como estrategia micropolítica en la medida en que los grupos implicados mantengan «lógicas de acción» compatibles entre sí. La coalición, en ese caso, constituye el mecanismo a través del cual tales grupos adquieren, mantienen y usan un poder y capacidad de influencia mayor que si actuase cada uno por su cuenta, si bien, como contrapartida, cada grupo de interés que forma coalición con otro u otros cederá algo de su independencia, y por tanto de la posibilidad de mantenerse estrictamente fiel a sus intereses o lógicas de acción.

Sin embargo, esos grupos de interés no formarían coalición si entre ellos existe incompatibilidad en lo que respecta a sus planteamientos ideológicos y a sus propuestas de actuación práctica; la estrategia, entonces, probablemente sería competir y enfrentarse unos con otros, generando, como consecuencia, situaciones de conflicto en la organización.

Finalmente, cuando los grupos de interés comparten las mismas posturas ideológicas, pero no concuerdan en lo que respecta a las implicaciones prácticas de las mismas, o cuando los grupos coinciden en lo referente a qué hacer en la organización pero no en sus planteamientos ideológicos, la estrategia más verosímil será la negociación de cuestiones específicas sobre las que, puntualmente, luchar de forma conjunta.

Así, considerando el planteamiento de Bacharach y Mundell (1993), las estrategias micropolíticas utilizadas por los grupos de interés en las organizaciones serían bien la formación de coaliciones, bien el enfrentamiento, bien la negociación. En cualquier caso, y en la medida en que la micropolítica

organizativa constituye un elemento del dinamismo interno de la organización, las mencionadas estrategias no deben ser pensadas como soluciones estables y permanentes para influir en un determinado sentido, entre otras cosas porque la realidad organizativa, los retos que se le plantean, las soluciones a los problemas que se van generando en ella no es en ningún caso estática. En ese sentido si, por ejemplo, pensamos en posibles coaliciones entre grupos de interés entre los que existe un cierto acuerdo ideológico y político, cabría pensar, en principio, que tal coalición puede mantenerse bastante estable y llegar, con el tiempo, a convertirse en una coalición dominante, entendiendo por tal *la que controla la estructura de autoridad y los recursos de la organización en un momento dado* (Bacharach, 1988). Sin embargo, la propia naturaleza dinámica de la organización y sus relaciones micropolíticas hacen que esas coaliciones dominantes no sean *sacrosantas* (Bacharach, 1988): *las coaliciones surgen como reacción a estructuras, a ideologías y al ambiente y, a su vez, reformulan e institucionalizan estructuras, procesos de trabajo e ideologías que engendran, con el tiempo, una reacción de coaliciones emergentes* (p.285). La coalición dominante, pues, no es perenne. Justamente, por la actividad micropolítica, una coalición, que en un momento dado ha llegado a ser dominante, quizás dejará de serlo en otro momento. Podría decirse otro tanto de las estrategias micropolíticas de confrontación y de negociación. Los temas, aspectos y cuestiones sobre los que se negocia varían en el tiempo y en función de los grupos y planteamientos de cada uno de ellos; algo similar ocurre con las situaciones conflictivas.

EL PODER COMO FUENTE DE LEGITIMACIÓN MICROPOLÍTICA

Un aspecto clave en el análisis micropolítico de la organización es el del poder.

Lo es porque, en última instancia, cuando hablamos de intereses, metas, lógicas de acción distintas, de grupos de interés o coaliciones, o cuando decimos que estos grupos o individuos utilizan diversas estrategias para conseguir que sus intereses pasen a formar parte de la organización, en el fondo no estamos hablando sino de poder y de cómo los distintos miembros o grupos en la organización se movilizan, utilizando las fuentes de poder con las que cuentan, para influir en los acontecimientos organizativos. Como han señalado Bacharach y Mundell (1993) *en el mejor de los mundos, la lógica de acción dominante en la organización sería seleccionada a través de un proceso de decisión racional. Pero en el mundo de la racionalidad limitada y de los intereses en ella inmersos, con frecuencia, la lógica de acción organizativa emergente será el resultado de una lucha de poder entre grupos de poder.*

Para comprender las dinámicas de poder que se desarrollan en una organización es necesario diferenciar dos grandes tipos de poder: la autoridad y la influencia (Bacharach y Lawer, 1980; Hoyle, 1986, 1988; Bacharach, 1988; Conley Bacharach y Lawer, 1989; Corbett, 1991; Bacharach y Mundell, 1993) que representan, respectivamente, la faceta formal e informal del poder en la organización.

La autoridad constituye el poder que se asienta en la prerrogativa formal de tomar decisiones que afectan a los demás; representa el aspecto estructural, estático y formal del poder en la organización; supone una sumisión involuntaria por parte de los miembros de la organización; es unidireccional, de arriba-abajo, y proviene de fuentes exclusivamente estructurales.

La influencia, por otra parte, representa el poder asentado en la capacidad de conformar decisiones a través de medios informales; constituye el aspecto informal, tácito y dinámico del poder en la organización; implica una sumisión voluntaria y no conlleva, necesariamente, una relación su-

perior-subordinado, es decir, puede fluir de arriba-abajo, de abajo-arriba u horizontalmente, y puede provenir de distintas fuentes.

La distinción entre autoridad e influencia es importante porque de alguna forma pone de manifiesto que en la organización escolar no sólo las personas que ocupan cargos cuentan con el poder; ocupar un cargo significa tener autoridad, pero el poder no sólo proviene de fuentes estructurales y formales; hay otras fuentes de poder que también se ponen en juego en la organización y que no están ligadas a lo establecido formalmente. Como ha señalado Corbett (1991), *la distribución de autoridad en una organización no refleja necesariamente la distribución de poder en esa organización* (p. 75).

Las dinámicas de poder dentro de la organización no podrían entenderse ni analizarse si contemplamos únicamente, como en su momento se hizo desde los modelos burocráticos-racionales, la autoridad. Poder y autoridad no son equiparables, y en la organización los grupos con autoridad y los grupos con influencia interaccionan continuamente, generando una actividad micropolítica. Tal micropolítica, según Bacharach y Mundell (1993) puede producirse de diversos modos; concretamente ambos autores hablan de cuatro tipos de micropolíticas:

- Micropolíticas *burocráticas*, que son las desarrolladas cuando grupos de interés con autoridad tratan de imponer su lógica de acción sobre otros grupos de interés con autoridad.
- Micropolíticas *de dominación*, que ocurrirían cuando grupos de interés con autoridad intentan influir sobre grupos de interés con influencia.
- Micropolíticas *de participación*, que ocurren cuando grupos de interés con influencia tratan de ejercerla sobre grupos de interés con autoridad.
- Micropolíticas *de base*, desarrolladas cuando dos grupos de interés con influencia tratan de influirse mutuamente.

Aunque posiblemente la anterior distinción entre micropolíticas resulta un tanto analítica, es ilustrativa del hecho de que en la organización tanto las personas y grupos con autoridad, como aquellos individuos y grupos con influencia se implican en dinámicas de poder tendentes a conseguir que sus intereses, sus metas, o sus lógicas de acción, ocupen un lugar en la vida organizativa. En este sentido cabe pensar que en las organizaciones escolares, al existir una dimensión de poder que no depende sólo de fuentes estructurales, las personas con cargos de autoridad tienen acceso al poder de posición, pero esto sólo representa una parcela de un espacio más amplio de poder e influencia en el que también entran en juego otros actores. Cada miembro o cada grupo tiene intereses, creencias, metas, etc. diferentes, y todos ellos tienen, en principio, acceso a varias fuentes de poder que utilizarán, para influir en la vida y acontecimientos organizativos, unas veces por acciones directas, otras, quizás, implícitas o más sutiles.

En estas coordenadas, si asumimos que el poder no proviene sólo de la estructura, una de las cuestiones a clarificar es, precisamente, cuáles son las fuentes de poder que operan en la organización.

Hoyle (1986, p. 74) habla de cuatro fuentes de poder: *Estructural*, cuando el poder proviene de la posición de una persona en la estructura organizativa; *Personal*, cuando el poder deriva de características personales tales como carisma o cualidades de liderazgo; el *Conocimiento experto*, o poder proveniente del conocimiento o destrezas especializadas; *Oportunidad*, cuando se cuenta con poder como consecuencia de ocupar roles que, aunque están bajos en la jerarquía, proporcionan la oportunidad de ejercer poder a través del control de la información o de tareas organizativas clave.

En términos similares Bolman y Deal (1984), que también señalan el conoci-

miento experto y ciertos atributos personales como fuentes de poder, sostienen que la facultad de controlar recompensas por parte de algunos (apoyo político, fondos, etc.) y el poder de coerción o también resistencia (capacidad de los miembros de la organización de declararse en huelga, capacidad de los alumnos de no asistir a clase, etc.) merecen ser incluidos en una relación de fuentes de generación y uso de poder en las organizaciones.

Diversificando más esta faceta, otros autores (Morgan, 199; Santos Guerra, 1992) han desarrollado ampliamente la idea de que las fuentes de poder organizativo son diversas; concretamente señalan las siguientes:

— La *autoridad formal*, o poder legitimado

— El *control de recursos*, o habilidad para ejercer control sobre los recursos cuando éstos son escasos. Aquellas personas dentro de la organización que pueden conseguir ayudas, manejar presupuestos, distribuir materiales, manejar tecnologías, manejar programas, etc. cuentan con una forma importante de poder en la organización. Este poder será mayor cuanto menos dependencia tenga la organización de instancias externas

— *Uso de las estructuras y reglamentos*: en la organización, las normas, reglamentos y procedimientos formales pueden emplearse como fuente de poder tanto por los superiores, para controlar a profesores y a alumnos, como por éstos para controlar a sus superiores. En ese sentido, señala Santos Guerra (1992), las reglas tienen un doble filo, ya que por un lado puede obligarse a cumplirlas, pero, por otro, quien las tiene que cumplir las puede quebrantar o interpretar de modo que esa interpretación haga que se paralice o altere la vida de la organización. Así, la habilidad de utilizar las normas en beneficio propio es una fuente de poder organizativo.

— *Control de conocimiento e información*: el acceso al conocimiento y a la

información permiten definir la situación con más rigor y acomodarse a ella de forma más racional y oportuna. En ese sentido, los que ocupan cargos o gozan de puestos estratégicos con frecuencia controlan, seleccionan, filtran, resumen, cierran canales de información y ese hecho les confiere poder. Serían ellos los que están en mejor situación para configurar la definición de las realidades organizativas

— *Control de los procesos de toma de decisión*: la habilidad para influir en los procesos que conducen a la toma de decisiones. Ésta constituye una fuente de poder importante porque cuando en un centro escolar hay que tomar decisiones, los miembros, los grupos, o las coaliciones van a tratar de afectar «políticamente» a lo que sucede en la organización y, lógicamente, el grupo o individuo que pueda influir más en la dinámica de toma de decisión (ya sea porque controla los «preparativos» de la decisión, o el proceso propiamente dicho: el cuándo, cómo, quién tomará qué decisiones) será también el que más puede influir en los acontecimientos organizativos (Balldridge, 1983a; Bacharach, 1988, Morgan, 1986). Los procesos de toma de decisión constituyen un área importante de conflicto en la organización (Bacharach, 1981, 1988) y, por tanto, un núcleo clave en el desarrollo de micropolíticas en el centro escolar; como señala Ball (1987) *la toma de decisión no es un proceso racional abstracto que se pueda trazar en un organigrama; es un proceso político; es la esencia de la actividad micropolítica*.

— *El control de la organización informal*: Ésta es una fuente de poder relacionada con las diversas relaciones y redes relacionales informales que se desarrollan en un centro y que ofrecen una información más rica que la proveniente por canales formales, sobre la realidad organizativa; facilitan el acceso a determinadas personas que quizá, estructuralmente hablando no sea tan fácil acceder a ellas; permiten con-

trolar situaciones conflictivas, etc. A través de las redes relacionales informales que se desarrollan en un centro, señala Santos Guerra (1992), se puede ejercer influencia interpersonal, adquirir información básica para el desarrollo de los propios intereses y para preparar el camino de cara a lograr los propósitos que se pretenden, así como fraguar muchas alianzas y coaliciones. De este modo, quienes conocen y se mueven bien por los entresijos de la organización informal, cuentan con una fuente de poder nada despreciable.

— *El simbolismo y dirección del pensamiento* también constituye una fuente de poder. Está relacionada con la capacidad de persuasión que tenga una persona respecto a lo que otros puedan hacer o pensar, la capacidad para definir la experiencia de otros: *imágenes, símbolos, ceremonias, rituales, y todos los atributos de la cultura corporativa pueden utilizarse en la dirección del pensamiento, y, a partir de ahí, en la configuración de las relaciones de poder en la vida de la organización* (Santos Guerra, 1992, p.178). Esta serie de facetas y expresiones de poder en la organización viene a ser equivalente a lo que otros autores (Anderson, 1991; Anderson y Blase, 1994; Blase y Anderson, 1995) han denominado *políticas cognitivas*. Tienen que ver, a fin de cuentas, con la orientación y, quizás, con el control ideológico que pueden ejercer ciertas personas o grupos, reorientando la percepción, creencias y escala de valores de la organización. De hecho, Anderson considera que la micropolítica es una lucha política en torno a la definición de la escuela y sus propósitos sociales, y entiende que las micropolíticas ocurren en el contexto de una *política de cognición*, en la cual lo que está en juego es el control sobre la construcción social de la definición de la escuela, es decir, la gestión del significado organizativo y social del centro escolar. A través de las políticas cognitivas unos definen la realidad de otros (por ejemplo, Anderson, 1991, ha investigado

cómo ejercen ese control ideológico los directores), y la definen a través de la utilización de un determinado lenguaje para hablar y referirse a la escuela, un discurso a través del cual se construye y legitima una determinada realidad social. En última instancia, de forma más o menos explícita y con grados de mayor o menor coherencia y eficacia, en las organizaciones escolares, que vienen a ser microsociedades y culturas, también se establecen *regímenes de verdad* en el sentido foucaultiano, y en su actuación influyen de modo desigual unos u otros sujetos, unos u otros grupos.

— *El sexo y dirección de relaciones de sexos*: la predominancia de estereotipos masculinos frente a los femeninos, contribuye a que el acceso a posiciones de poder y «prestigio» dentro de la organización sea más fácil para unos que para otras. Las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres en la escuela están marcadas por pautas sexistas (Ball, 1987; Santos Guerra, 1995).

En síntesis, en las organizaciones escolares no cabe hablar sólo del poder que se establece formalmente y que poseen una o varias personas por el hecho de estar ocupando un cargo en la jerarquía organizativa. Por el contrario, en las organizaciones se pueden poner en juego otras formas de poder provenientes de muy diversas fuentes. De ahí que cuestiones tales como qué poder movilizan los diversos miembros, bajo qué condiciones se utiliza el poder y qué estrategias se utilizan para el desarrollo y ejercicio de la influencia etc., sean temas importantes en el análisis de la micropolítica escolar.

LA MICROPOLÍTICA: UN ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN E IMPLICACIONES

En los puntos anteriores me he limitado a caracterizar esta parcela de la realidad social y política de las organizaciones es-

colares, y he comentado los avances conceptuales que me parecen más destacables. Como puede suponerse, ésta y otras perspectivas que han ido consagrándose en la investigación y elaboración teórica sobre las instituciones educativas, ha inaugurado una nueva y, también, provechosa mirada sobre las mismas. Y aunque se encuentra en proceso de configuración sucesiva, sus aportaciones a una mejor comprensión de nuestros centros parecen prometedoras (Iannaccone, 1991).

Como puede colegirse del panorama anteriormente descrito, la investigación micropolítica circula de la mano de un conjunto de presupuestos como los señalados, y por diversos análisis sectoriales de carácter más específico. Algunos de los frentes que merecen consignarse, a título ilustrativo, inciden sobre las relaciones micropolíticas entre profesores (Blase, 1997), entre profesores y director/a (Ball, 1987; Blase y Roberts, 1994, Blase y Anderson, 1995, etc.); entre profesores y alumnos (Blase, 1991b), con la comunidad (Corbett, 1991, Blase, 1987a), las respuestas micropolíticas a intentos de reforma (Ball, 1987, 1993; Ball y Bowes, 1991; Hargreaves, 1996, Evetts, 1993, Gillborn, 1994), etc.

Las metodologías al uso son de corte eminentemente cualitativo y etnográfico y, en ese sentido, la investigación sobre la realidad micropolítica de las escuelas nos permite captar y conocer con cierta riqueza los fenómenos que se estudian. Sin embargo, como ha señalado Everhart (1991), la investigación micropolítica adolece, al igual que ocurre en otros ámbitos de investigación educativa, de un compromiso por incidir directamente en la práctica educativa; es una investigación, señala este autor, que sigue perpetuando la separación entre teoría y práctica. Everhart entiende que en el ámbito de la micropolítica habría de desarrollarse preferentemente una investigación acción participativa, que cultive una colaboración estrecha entre el investigador y aquellas personas con las

que se está llevando a cabo la investigación, y que conlleve trabajar en colaboración con los miembros del centro para una mejor comprensión de la realidad y para la búsqueda conjunta de vías de mejora.

En todo caso, una lectura de la realidad escolar en términos micropolíticos es importante para nuestra comprensión de la complejidad cotidiana de la vida escolar. Está suponiendo una llamada de alerta que advierte en vez de prescribir, que problematiza, en lugar de presentarse como una legitimación estratégica de cursos de acción o gestión.

La micropolítica escolar, aún constituyendo un componente o una dimensión tan propia e intrínseca a la vida organizativa, con frecuencia se ignora en los grandes planteamientos sobre las escuelas y su mejora. De hecho, los grandes temas que pueblan los discursos oficiales y las diversas propuestas para la mejora de los centros, piénsese por ejemplo en la tan de moda Gestión de Calidad Total, parecen moverse más bien en una lectura problemática del centro escolar, planteando propuestas de mejora y soluciones más o menos lineales y llanas, sobre una visión de consenso. Pero ése es un discurso en el que se pasa por alto el hecho de que en los centros ocurren procesos complejos y dilemáticos, de que las dinámicas escolares son complejas, inestables, virtualmente impredecibles y no siempre visibles en todo su significado y amplitud.

La perspectiva micropolítica nos pone de manifiesto que la vida del centro escolar es compleja por múltiples razones, y que los procesos de mejora también lo son. De modo que podemos encontrarnos, entre otros, con un discurso oficial que pone su énfasis en la autonomía escolar, el diseño curricular desde el centro, la cooperación y trabajo en equipo, etc.; podemos hacer ese discurso desde fuera del centro, pero no podemos olvidar que dentro de cada uno de ellos las dinámicas, las formas de funcionar, en definitiva, la cultura del

centro, no será homogénea, habrá diversas voces, intereses y percepciones, muchas veces en conflicto y en competición que no se pueden «arrasar» sin más. Algunos autores están empezando a llamar la atención sobre esta faceta de la vida escolar; Hargreaves (1991, 1996) por ejemplo, ha realizado una relectura de la colaboración escolar desde esta perspectiva, cuestionando algunos de los presupuestos de consenso, visiones compartidas, etc, que subyacen a los denominados planteamientos «colaborativos»; igualmente Escudero (1991) ha señalado cómo la micropolítica también opera en la definición de la formación así como en los sistemas de reconocimiento, incentivación y control de contenidos, formas y resultados de la formación del profesorado. Por su parte Blase y Anderson (1995) han planteado las repercusiones que una lectura micropolítica de los centros tiene sobre los procesos de liderazgo y de dirección escolar. Todo ello es una muestra de que esta perspectiva, al reconocer que los centros escolares son con frecuencia espacios de conflictos en los que las personas luchan, ya sea explícita o implícitamente, por los tipos de valores que han de determinar qué tipo de actuaciones, está teniendo ya algunas implicaciones en el campo educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, G.: Towards a Critical Constructivist Approach to School Administration: Invisibility, Legitimation and the study of Non-events. *Educational Administration Quarterly*, 26 (1), (1990), pp.38-59
- (1991): «Cognitive Politics of Principals and Teachers. Ideological Control in a Elementary School» en J. Blase (Ed.): *The Politics of Life in Schools: Power, Conflict and Cooperation*, Londres, Sage, pp. 120-130.

- ANDERSON, G. y BLASE, J.: «El contexto micropolítico del trabajo de los profesores» en J.M. Escudero y M^a T. González: *Profesores y escuela ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid, Ediciones Pedagógicas, 1994, pp. 97-114.
- BACHARACH, S. B.: «Notes on a Political Theory of Educational Organizations» en A. Bestoby (De.): *Culture and Power in Educational organizations*. Milton Keynes, Open Univ. Press, 1988, pp. 277-288.
- BACHARACH, S. B. y LAWER, W.L.: *Power and Politics in Organizations: The Social Psychology of Conflict, Coalitions, and Bargaining*. San Francisco, Jossey-Bass, 1990.
- BACHARACH, S. B. y MUNDELL, B. L. (1993): «Organizational politics in Schools: Micro, macro and Logic of Action». *Educational Administration Quarterly*, 29 (4), pp. 423-452.
- BALDRIDGE, J. V.: «Organizational Characteristics of Colleges and Universities» en J.V. Baldrige y T. Deal: *The dynamics of Organizational Change in Education*. Berkeley, McCutchan Pub. Co., 1983, pp. 38-59.
- (1983a): «Rules for a Machiavellian Change Agent. Transforming the Entrenched Professional Organization» en J. V. Baldrige y T. Deal, pp. 209-219.
- BALL, S.: *The Micropolitics of the School: Towards a Theory of School Organization*. Londres, Methuen (En castellano. Ball, S. (1989): *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid, Paidós-MEC), 1987.
- «La perspectiva Micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas» en *Actas de I Congreso interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, 1990, pp. 129-145.
- «Education Policy, Power Relations and Teachers'Work». *British Journal of Educational Studies*, 41(2), (1993), pp. 106-121.
- BALL, S. y BOWE, R.: «Micropolitics of Radical Change: Budgets, Management, and Control in British Schools» en J. Blase (ed.): *The Politics of Life in Schools. Power, Conflict and Cooperation*. Londres, Sage, 1991. pp. 19-45.
- BARDISA RUIZ, T.: «La participación democrática en las instituciones educativas» en J. García y F. Delgado: *Los retos de la educación ante el siglo XXI*. Congreso de la CEA-PA. Madrid, Popular, 1995, pp. 125-141.
- BLASE, J.: «Political Interactions among Teachers. Sociocultural context in the Schools». *Urban Education*, 22(3), 1987, pp. 286-309.
- «The Politics of Teaching. The Teacher-Parent Relationship and the Dynamics of Diplomacy». *Journal of Teacher Education*, 38 (2), (1987a), pp. 53-60.
- «The Micropolitical perspective» en J. Blase (ed.), 1991, pp. 1-18.
- «Analysis and Discussion: Some Concluding Remarks» en J. Blase (ed.), 1991a, pp. 237-255.
- «Preface» en J. Blase (De.), 1991b, pp. 11-13.
- BLASE, J. y ANDERSON, G.: *The Micropolitics of Educational Leadership: From Control to Empowerment*. Londres, Cassell, 1995.
- BLASE, J. y ROBERTS, J.: «The Micropolitics of Teacher Work Involvement: Effective Principals'Impacts on Teachers». *The Alberta Journal of Educational Research*. 40(1), 1994, pp. 67-94.
- BOLMAN, L. G. y DEAL, T.: *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco, Jossey-Bass, 1984.
- BOYD, W. L.: «Foreword» en J. Blase (De.): *The Politics of Life in Schools (VII-IX)*. Londres, Sage.

- BURLINGAME, M.: Review of «The Micropolitics of the School. Towards a Theory of School Organization». *Journal of Curriculum Studies*, 20, 1988, pp. 281-283.
- BURNS, T.: «Micropolitics: Mechanism of Institutional Change. Administration» *Science Quarterly*, 6, 1961, pp. 257-281.
- CONLEY, S.C.; BACHARACH, S. B. y BAUER, S.: «The School Environment and Teacher Dissatisfaction». *Educational Administration Quarterly*, 25 (1), 1989, pp. 58-81.
- CORBETT, H. D.: «Community Influence and School Micropolitics: A Case Example» en J. Blase (De.), 1991, pp. 73-95.
- CYERT, R. M. y MARCH, J. G.: *Behavioral Theory of the Firm*. Prentice-Hall, 1963.
- DOMÍNGUEZ, G.: «El sistema relacional de un centro y la participación del profesorado en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro: un reto para la organización de un centro». *Revista de educación*, 300, 1993, pp. 63-101.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M.: «Una estrategia de formación centrada en proyectos de cambio: Nuevos mensajes desde la disseminación y utilización del conocimiento pedagógico para la mejora de la práctica educativa», en J.M. Escudero y J. López: *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio* (pp. 133-178). Sevilla, Arquetipo ediciones, 1991, pp. 133-178.
- EVERHART, R. B.: «Unraveling Micropolitical Mystiques. Some Methodological Opportunities». *Education and Urban Society*, vol 23 (4), 1991, pp. 455-464.
- EVETTS, J.: «LMS and Headship: changing the Context of Micropolitics». *Educational Review*, 45 (1), 1993.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Madrid, Morata, 1993.
- GILLBORN, D.: «The Micro-politics of Macro Reform». *British Journal of Sociology of Education*, 15 (2), 1994, pp. 147-164.
- GONZÁLEZ, M^a T.: «La escuela como organización: algunas imágenes metafóricas». *Anales de pedagogía*, Univ. de Murcia, 5, 1987, pp. 27-44.
- GONZÁLEZ, M^a T.: *Proyecto Docente*. Facultad de Educación. Murcia. 1987.
- «Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas». *Actas del I Congreso Interuniversitario de organización escolar*. Barcelona, 1990.
- «Perspectivas teóricas recientes en Organización escolar» en J.M. Escudero y M^a T. González: *Profesores y escuela ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid, Edics. Pedagógicas, 1994, pp. 35-60.
- GONZÁLEZ, M^a T. y ESCUDERO, J. M.: *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona, Humanitas, 1987.
- GRONN, P.: «Politics, Power and the Management of Schools», en E. Hoyle (ed.): *The Management of Schools*. Londres, Kogan Page, 1986, pp. 45-56.
- HARGREAVES, A.: *Profesorado, Cultura y Postmodernidad (Cambian los tiempos, cambian el profesorado)*. Madrid, Morata, 1996.
- «Contrived Collegiality. The Micropolitics of Teacher Collaboration» en J. Blase (De.), 1991, pp. 46-71.
- HOYLE, E.: *The Politics of school Management*. Londres, Hodder & Stoughton, 1986.
- «Micropolitics of Educational Organizations» en A. Westoby (De.), 1988, pp. 255-269.
- IANNACCONE, L.: «Micropolitics of Education: What and Why». *Education and Urban Society*, 23 (4), 1991, pp. 465-471.
- JARES, X.R.: «Los conflictos en la organización escolar». *Cuadernos de Pedagogía*, 218, 1993, pp. 71-75.
- «Contexto organizativo y resolución de conflictos en los centros escolares»

- en AA.VV.: *Volver a pensar la educación* (Vol. II). Madrid, Morata, 1995.
- “El conflicto: naturaleza y función en el desarrollo organizativo de los centros escolares” en F.G. Domínguez y L.J. Mesana (coords.): *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid, Escuela Española, 1996, pp. 233-262.
- MAGHAN, I.: *The Politics of Organizational Change*. Weport, C.T. , Greenwood, 1979.
- MARSHALL, C.: «The Chasm Between Administrator and Teachers Cultures: A Micropolitical Puzzle» en J. Blase (De.): *The Politics of Life in Schools. Power, Conflict and Cooperation*. Londres, Sage, 1991, pp. 139-160.
- MARSHALL, C. y MITCHELL, B.: «The Assumptive Worlds of Fledgling Administrators». *Education and Urban Society*, 23 (4), 1991, pp. 96-415
- McPHERSON, R. B.; CROWSON, R. L. y PITNER, N. J.: *Managing Uncertainty. Administrative Theory and Practice in Education*. Ohio, Charles E. Merrill, 1986.
- MORGAN, G. (1986): *Imágenes de la organización*. Barcelona, Rama, 1986.
- PFEFFER, J.: «The Micropolitics of Organizations» en M.W. Meyer y Ass. *Environments and Organizations*. San Francisco, Jossey-Bass, 1978, pp. 29-50.
- PFEFFER, J. y SALANCIK, G.R.: *The External Control of Organizations*. New York, Harper & Row, 1978.
- SAN FABIÁN, J. L.: «La toma de decisiones en las organizaciones educativas: eficacia o dominación» en F.G. Domínguez y J.L. Mesana (coords.): *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid, Escuela Española, pp. 203-232.
- SANTOS GUERRA, M. A.: «Cultura y poder en la Organización escolar» en *Cultura escolar y desarrollo organizativo. II Congreso interuniversitario de organización Escolar*. Sevilla, Kronos, 1992, pp. 159-190.
- SANTOS GUERRA, M. A.: *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga, Aljibe, 1994.
- «Cultura profesional del docente». *Investigación en la escuela*, 26, 1995, pp. 37-46.
- *La luz del prisma, para comprender las organizaciones escolares*. Málaga, Aljibe, 1997.
- *El crisol de la participación*. Madrid, Escuela Española, 1997.
- SECHEMP, P. G.; SPARKES, A. C. y TEMPLIN, T. J.: «The Micropolitics of Teacher Induction», *American Educational research Journal*, 30 (3), 1993, pp. 447-472.
- SCOTT, W. R.: *Organizations. Rational, Natural, and Open Systems*. New Jersey, Prentice-Hall, 1981.