

CULTURA DOCENTE Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR EN LOS INSTITUTOS DE SECUNDARIA¹

Teaching culture and school organization in state secondary schools

Ángel **Lorente Lorente**

Inspección de Educación de Zaragoza

alorente@aragon.es

Resumen:

En el ámbito de la Organización Escolar no se subrayan suficientemente las diferencias que existen entre los centros de educación primaria y los de educación secundaria, cuando unos y otros presentan características estructurales, culturales y relacionales bastante distintas. A partir de datos empíricos de una investigación llevada a cabo por el autor en Zaragoza, comprobaremos que se produce una peculiar interacción entre determinadas dimensiones de los departamentos didácticos de los institutos: hiperregulación, colaboración impuesta, encrucijada de culturas departamentales y conflictos micropolíticos específicos. Ahora bien, estructura, cultura y micropolítica departamentales no se dan en un modelo organizativo neutro, sino en un contexto organizativo construido históricamente desde los años 50 para los institutos españoles. Como consecuencia de las sucesivas reformas educativas, ha comenzado otro ciclo en el que al menos una parte del profesorado se plantea una organización y una coordinación menos departamental, menos disciplinar y más horizontal, en especial en la ESO.

Palabras clave: departamentos, institutos, cultura profesional, colaboración, regulación legal

Abstract:

In the field of school organization the existing differences between primary and secondary schools are not emphasized sufficiently, however both sorts of schools offer structural, cultural and relational features rather different. From the empirical facts taken from a research undertaken by the author in Zaragoza, we can draw the conclusion that a particular interaction takes place among these three dimensions in the subject department of the state secondary schools: hyperregulation, enforced collaboration, the internal complexities of department cultures and specific micropolitical conflicts. However, the departmental structure, culture and micropolitics do not take place in a neutral organizational model, but in an organizational context constructed historically since the 50s for the Spanish state secondary schools. As a consequence of the consecutive

¹ Reelaboración de la comunicación presentada en el IX Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas "Políticas de Gestión de las Organizaciones educativas: implicaciones para el currículum universitario en el Marco Europeo", Oviedo, 28, 29, 30 de noviembre y 1 de diciembre de 2006.

education reforms, another cycle has begun in which at least a part the teaching staff faces us an organization and coordination that is less departmental, less related to the academic subjects and more horizontal, specially in the Compulsory Secondary Education (ESO).

Key words: subject departments, state secondary schools, professional culture, collaboration, legal regulation.

* * * * *

1. LOS DEPARTAMENTOS DE SECUNDARIA EN EL ÁMBITO DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Los departamentos didácticos constituyen un fenómeno casi universal en la escuela secundaria y son el punto de referencia de sus profesores, porque su signo de identidad es la especialidad curricular para la que están habilitadas. Con esta Comunicación intentaremos descubrir algunos elementos culturales en los centros españoles que afectan a los nuevos retos que plantea la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años.

Desde los años 90 se está investigando sobre los departamentos didácticos de secundaria en países del área anglosajona. La vida departamental ha sido estudiada desde planteamientos micropolíticos y culturalistas Ball (1989), Fullan (1994), Hargreaves (1996), Bolívar (2000), Bardisa (2001) y González (2004), pero en España ha sido más bien escasa la investigación sobre el tema.

Se ha escrito sobre aspectos culturales relativos al individualismo y la colaboración en los equipos docentes de la escuela primaria, sin embargo, en la escuela secundaria los departamentos han permanecido *invisibles* (Siskin, 1991) y como señala Gutiérrez (1998, citado por González (2004), los investigadores *han optado bien por el centro, bien por el profesor como unidad de análisis para estudiar las escuelas secundarias... Hoy los investigadores están siendo animados a considerar los contextos de trabajo de modo mucho más variado. La departamentalización es un ejemplo.*

En los centros de secundaria la planificación y el desarrollo del currículo es responsabilidad de los departamentos didácticos y de los profesores que los componen como unidad intermedia entre el centro y el aula. Esta labor no es una cuestión puramente técnica, sino que es un asunto *cultural* ligado por un lado a la negociación y a la construcción de nuevos significados en el seno de los propios departamentos y, por otro, a las complejas interacciones entre nuevos modos de pensar y hacer y los modos históricamente instalados en la tradición cultural y organizativa de las escuelas secundarias (caracterizadas desde sus orígenes decimonónicos por escolarizar a un alumnado de enseñanza no obligatoria). Desde la racionalidad técnico-burocrática, la mera regulación del órgano de coordinación docente y de sus funciones implicaría necesariamente un buen funcionamiento, pero no es tan sencillo, debido a una serie de fenómenos como los intereses, los conflictos, el poder, la disputa ideológica (Ball, 1989), en

suma, por la gran complejidad que presentan en la postmodernidad las escuelas secundarias como organizaciones escolares. La escuela secundaria es más proclive si cabe a la vida micropolítica, porque es una *construcción social* caracterizada por su ambigüedad e incertidumbre, en las que la *cultura* es un componente organizativo clave (Bolívar, 2004).

El estudio de la micropolítica en los institutos, por tanto, nos lleva al análisis de la cultura profesional en un camino de ida y vuelta (Lorente, 2004). *“Los departamentos se caracterizan según investigaciones recientes, por el aislamiento o baja permeabilidad entre ellos, su permanencia en el tiempo, la identificación de cada profesor con su grupo y el desarrollo de dinámicas de auto-interés y poder entre ellos (Hargreaves y McMillan, 1995: 142-144)”*, citados por González (2004). Los departamentos son contextos de comunicación personal y profesional y siguen siendo bien valorados por los docentes españoles de secundaria, aunque al mismo tiempo, estén balcanizados en subculturas y sean muchos de ellos, *“reinos de Taifas”* (Bolívar, 2000, 264). La pertenencia a un departamento produce identidad profesional y sentido de *comunidad profesional* donde se comparten una serie de presupuestos sobre el currículum, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Las culturas balcanizadas (Hargreaves, 1996) tienen un carácter *político* de tal modo que determinan el comportamiento de los profesores como *comunidad profesional* (Ball, 1989) en la escuela secundaria. Una consecuencia importantísima de todo ello es que la balcanización departamental *reduce la capacidad de empatía y colaboración con otros* (Hargreaves, 1996, 238), incluso entre los profesores más participativos e innovadores y por tanto, de cambio y de mejora institucional.

Ahora bien, la “cultura” no se genera en el vacío, sino que se construye históricamente. El concepto de cultura escolar (Pérez, 1998) tiene sus límites y posiblemente desde una perspectiva histórica sea más fructífero hablar en plural de culturas escolares. Así, Viñao (2001) es partidario de considerar culturas de centro, de etapas educativas (culturas de centros y profesores de primaria versus secundaria), cultura de los alumnos y sus familias, cultura de los reformadores...

Frente al carácter presuntamente ahistórico de las reformas educativas que ignoran la existencia de la cultura escolar, los historiadores de la educación también han mostrado su interés por la cultura escolar o *gramática escolar* en los últimos años como objeto de investigación histórica (Viñao, 2001 y 2002, Escolano, 2000), especialmente los interesados por la historia del currículum, de las disciplinas escolares o de la vida cotidiana en los centros a la hora de valorar el alcance de las reformas educativas. Las referencias históricas a la gestación de la cultura escolar en los institutos puede ser útil para entender esa mezcla de continuidades y cambios, de tradiciones e innovaciones que afectan a la cultura de los profesores de secundaria.

Desde este enfoque político y cultural de las organizaciones escolares, se priman los significados simbólicos, los esquemas interpretativos y las pautas de acción cotidiana que comparten los profesores de instituto. El centro escolar lo construyen en cada momento las personas que trabajan y estudian en él, pero

de modo especial, el profesorado a través de complejos procesos de interacción y negociación internos y externos. Estos procesos interactivos van construyendo la realidad organizativa y generan creencias, códigos profesionales, roles, patrones de acción, es decir, cultura escolar y profesional. Por tanto, los centros son construcciones sociales que no pueden ser pensadas ni entendidas al margen de los profesores, padres y alumnos, como actores que constituyen la organización, así como de sus relaciones y actuaciones. Si la organización escolar es una construcción social, ocupan un lugar básico los significados, los valores, las creencias de los docentes sobre las que está funcionando un instituto, hasta tal punto que llegan a condicionar su funcionamiento. Por eso, en mi investigación, he analizado el discurso de los profesores y directivos de secundaria referido a los departamentos, en un momento de crisis y reconstrucción del profesorado de secundaria (Bolívar (2006). Ellos son los que construyen la realidad organizativa del centro y por eso utilicé una metodología cualitativa (entrevistas, grupos de discusión) que recogiera sus representaciones y concepciones sobre el tema estudiado.

Pero esta cultura, como ya he dicho, no se ha gestado *ex novo*, sino que tiene su génesis y su construcción histórica desde la creación decimonónica de los institutos y aun antes, pues nadie puede negar la influencia que tuvieron en su configuración la Ratio Studiorum o su integración en las universidades. La organización escolar y las prácticas educativas escolares en general son también construcciones históricas y sociales, son producto de tradiciones no escritas y de regulaciones, pues *una cultura no es más que el producto sociohistórico de unas formas determinadas de organizar la enseñanza* (Viñao, 1997, 23). En España, la Administración reguló la vida departamental de los institutos desde mitad del siglo pasado, cuando el franquismo inicia la modernización pedagógica en la Enseñanza Media (Lorente, 2006) hasta la L.O.C.E. de 2002 y la L.O.E. de 2006. Hasta que se desarrolle ésta el Reglamento Orgánico de institutos de 1996 sigue teniendo vigencia en varias Comunidades Autónomas.

2.- LAS CULTURAS DEPARTAMENTALES

Los departamentos didácticos de secundaria son *en gran medida las personas y sus relaciones profesionales y micropolíticas, así como los valores, principios, creencias y supuestos, no siempre homogéneos desde luego, sobre los que se piensan y acomodan las tareas educativas propias de la escuela como organización* (González y Santana, 1999), porque en el núcleo central de la concepción del centro de secundaria como realidad social, tiene un peso fundamental el concepto de *cultura*.

Las culturas de los profesores son fuentes de identidad y significado. 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). *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, 237-238). La pertenencia activa a la estructura departamental hace que se

compartan en cada departamento unos supuestos básicos sobre la naturaleza del aprendizaje, las estrategias docentes que se pueden llevar a cabo, el modo de agrupación de los alumnos, las medidas de atención a la diversidad, la forma de evaluar a los alumnos, la valoración de los resultados obtenidos... Ello no es ajeno a las mentalidades más academicistas o prácticas del profesorado ni al estatus de las materias en el centro.

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 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*. El interés de los profesores está conectado con el prestigio de la asignatura, con los exámenes, con su carrera docente y con la tendencia a exigir más recursos y mejores alumnos.

Por tanto, la cultura o subcultura departamental tiene un componente de base disciplinar, en coherencia con el análisis socio-histórico de los departamentos y de los institutos. Las disciplinas académicas son además 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.

Los departamentos reproducen la cultura profesional de "Secundaria" y desarrollan culturas departamentales (Hannay y Ross, citadas por González, 2004). Bolívar (2000) y la misma González 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.

3. EL DISCURSO DEL PROFESORADO. ¿EXISTE UNA CULTURA DEPARTAMENTAL EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA?

El análisis de los datos empíricos de la investigación llevada a cabo (Lorente, 2004 b) nos hace ver el importante papel que tienen las relaciones profesionales entre los miembros del departamento a la hora de configurar la cultura de ese centro. Los datos se recogieron 2002 y 2004 a través de 21 entrevistas a catedráticos de secundaria (clave C) y a inspectores de educación (clave I), mediante la convocatoria de un grupo de discusión de directivos de instituto y con el análisis documental de actas de reuniones de 5 departamentos de Lengua, comentadas con sus respectivos jefes (clave L).

En un instituto habrá una cultura dominante, en tanto en cuanto los valores básicos son compartidos por la mayoría de sus miembros, pero a su vez hay subculturas de grupos (de profesores, de alumnos, de padres) y subculturas

dentro del propio profesorado de secundaria (profesores que provienen del antiguo Bachillerato o de FP, maestros que proceden de E. Primaria, profesores de Letras y de Ciencias...), según revela el discurso de los profesores de secundaria de esta investigación. En ello siguen jugando un papel importante los departamentos.

3.1. La identidad profesional del docente de Secundaria como especialista de una asignatura

Está presente en muchos discursos de los catedráticos de Bachillerato y de FP entrevistados: *siempre me he sentido profesora de francés, con una vocación, bueno, ya lo notas en la forma de hablar.* (C 1). Incluso el sentido de educador alguno lo siente de forma diferenciada: *¿Que se puede, que se debe educar? Sin lugar a dudas, pero a través tu especialidad. Es difícil eso,* decía un catedrático (C 2).

Las preocupaciones más notables de los departamentos ponen de relieve que se mantiene el código profesional más tradicional de la antigua enseñanza media selectiva, a pesar de los presuntos cambios que previó la LOGSE. Las razones que sustentan esta interpretación provienen de los datos ofrecidos por los propios docentes:

- Predomina una preocupación por los contenidos académicos por encima de todo.
- Se mantiene el tópico de la bajada de nivel académico: *subir lo más posible el listón* debe ser una preocupación de un jefe de departamento, decía un profesor entrevistado.
- Dominio en plena implantación de la LOGSE de la cultura examinatoria y exaltación de los resultados obtenidos
- Importancia del carácter propedeúico de la ESO al Bachillerato, en particular por el acceso a la universidad
- Persiste la cultura tradicional de programar, dando un gran protagonismo al libro de texto, de tal modo que sigue siendo una decisión importante su elección y no se discute su necesidad.

Sobre la persistencia de esos modos de hacer y de la cultura profesional tradicional, un catedrático (C 5) ve dificultades para que se pueda cambiar: *Tú estás muy convencido de lo que haces y viene otro y te dice que no, no, mira, es que esto ya no funciona y entonces como que se te revuelve todo por dentro (...)* *Toda la vida se ha hecho así, a mí me lo enseñaron así.* Sin embargo, junto a esta continuidad que enlaza con los orígenes del Bachillerato selectivo decimonónico, esta cultura profesional ha entrado en cierta crisis al implantar la ESO y ha llevado a muchos centros y equipos docentes a plantear nuevos modos de trabajo de los departamentos más en la ESO que en el Bachillerato.

3.2. El jefe de departamento

Es el responsable de la coordinación intradepartamental de carácter vertical. Es la figura clave que asegura la coordinación, pero no todos le atribuyen el liderazgo pedagógico. Su poder e influencia es autocuestionado. Esta sería en síntesis la descripción de la categoría "jefe de departamento" que emerge del discurso docente de los entrevistados. Históricamente, desde la creación de los institutos, los catedráticos, corporación docente creada en el s. XIX han creado "cultura docente" en la línea indicada anteriormente. El discurso dominante de los catedráticos y de algún inspector es que el jefe de departamento no tiene un poder real para desempeñar la autoridad legal, pues o no la quieren ejercer (C 5) o no la pueden ejercer, porque sus poderes son *mínimos o nulos* (C 8). Algunos catedráticos entrevistados opinaban que a los profesores no les gusta ser controlados (C 2) y que los profesores actuales están preparados o tienen ya una larga experiencia (C 2 y C 6) y por tanto no ven necesaria la tutela de su jefe de departamento. Otros aceptan que tiene que permitir a los demás profesores *la libre interpretación de las clases* (C 1) o simplemente constatan como algo culturalmente aceptado la exigencia de autonomía en su clase (C 2, C 4, C 9).

Algunos entrevistados ponen el énfasis en que el liderazgo de los jefes de departamento no debe ser formal, sino sobre todo "pedagógico", marcando *las directrices de lo que tiene que hacer el departamento... y decidir un poco a largo plazo hacia dónde quieres que vaya el departamento*, para lo cual el jefe de departamento tiene que tener *interés por lo pedagógico y contagiarlo* (C 10) y más tiempo, porque tiene mucho papeleo (C 5). Asimismo, se considera imprescindible que tenga una autoridad moral, ligada a una preparación y actualización (C 2, C 3), pero esa autoridad moral se la tiene que ganar (C4).

Se ofrece una tabla con las principales cualidades de un jefe de departamento, según han ido saliendo en los discursos de los entrevistados:

	Catedráticos	Directivos	Inspectores
Competencia científica	X		X
Competencia didáctica	X		X
Habilidades sociales y comunicativas		X	X
Capacidad de coordinación	X	X	X

En suma, los jefes de departamento, como los profesores, no desempeñan todas las competencias legales que les atribuye la normativa, sino aquellas más próximas a su cultura profesional y que ya hemos señalado, alejándose de otras que contribuirían al cambio y crearían un mayor compromiso profesional para la mejora, como: autoevaluarse, innovar, formarse en grupo...

3.3. Departamentos didácticos y equipos directivos. ¿Cultura docente o cultura de gestión?

Esta categoría la podríamos describir del siguiente modo. La relación de los equipos directivos con los departamentos se establece primordialmente a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica (en adelante, CCP), ejerciendo los directivos en ella un cierto liderazgo o dirección. Además en la gestión de tiempos, espacios y recursos materiales y humanos, los directivos toman decisiones que condicionan la vida de los departamentos. Sin embargo, en el ámbito curricular y en la vida interna no suelen intervenir, delimitando los espacios de poder de unos y otros. Por tanto, hay una visión cultural compartida de un falso respeto mutuo, según se desprende de la representación que los profesores y directivos tienen de este cargo de coordinación.

En esta categoría debemos tener en cuenta concepciones de cultura organizativa antagónicas que están muy presentes a la hora de concebir cómo debe ser la dirección en un instituto. Unas valoran a la Dirección sobre todo como un órgano de gestión administrativa, gerencialista y se contraponen lo docente a lo organizativo-administrativo (C 2, C 6, CFP 2). Otras no dudan en atribuir un liderazgo pedagógico deseable al jefe de departamento, como hemos visto, aunque sea difícil de lograrlo y mucho menos al resto de los profesores. Sin embargo, no se atribuye un liderazgo pedagógico a los directivos, salvo en las iniciativas que deben tomar en la CCP (C 1, C 6). Para la catedrática C 5, la intervención de los directivos en los departamentos se hace de manera indirecta, a través de la CCP.

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. Para ellos un indicador de su eficacia es si se reúnen, hacen aportaciones al centro y funcionan bien las asignaturas que tiene encomendadas el departamento. Además los equipos directivos tienen que dinamizar las CCP y se preocupan de su responsabilidad a la hora de dinamizar pedagógicamente los departamentos y estimular el debate. 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 "*guardia de corps*" de la dirección en la CCP.

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). 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)

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: *La tónica dominante es que en tanto los departamentos no me plantean problemas, aquí no ocurre nada; es decir, yo que he pasado por todos los cargos directivos...* (C 4).

4. LA POTENCIALIDAD Y LOS LÍMITES DE LOS DEPARTAMENTOS

Las limitaciones de su funcionamiento y de las dificultades que existen para el trabajo colaborativo no impiden que para la práctica totalidad de los entrevistados, el departamento didáctico sea valorado como un órgano de coordinación importante e imprescindible. Para la mayoría de los profesores e inspectores entrevistados es inimaginable un instituto sin departamentos (L2). *Los departamentos han permanecido siempre, a pesar de los cambios de normativa, pero han evolucionado mucho, siempre dependiendo del tipo de personas que conformaban el departamentos.* (C 5). Son insustituibles en los centros grandes, tal vez en pequeños institutos rurales tengan menos sentido a favor de la CCP (L 4, D 6). Aunque no han sido muy eficaces, hay que mejorarlos y siguen siendo imprescindibles: *un centro de secundaria funciona en virtud de cómo haya organizado sus departamentos* sostenía un inspector. Podría haber otras estructuras, pero la del departamento no es mejorable, opina otro catedrático (C 9). El profesorado valora por tanto el departamento como *estructura*.

¿Realmente es así? Potencialmente los departamentos podrían dar más de sí, desarrollando todas sus funciones, si hay condiciones que favorecen el trabajo en común., por ejemplo, los tiempos y espacios en un instituto no siempre lo permiten. Habría que buscar una coordinación docente diferenciada en ESO, Bachillerato y FP, apuntaban dos inspectores y algunos profesores con destino en centros que ofertan FP.

Por otro lado, los límites de la vida departamental ponen de manifiesto la persistencia de la cultura profesional del individualismo y la resistencia al cambio: *Hay una evidente reticencia a avanzar en criterios comunes,* decía un inspector (I 7). En todo caso, es un síntoma más de cómo pervive la cultura profesional: *los profesores tenemos pánico al cambio* (C 5). Del examen de las actas de 5 departamentos de Lengua castellana y Literatura se comprobó que los profesores desarrollan aquellas funciones más próximas a la cultura profesional, como ya he dicho, y en menor medida las "nuevas" funciones exigidas por la implantación de la E.S.O., las más innovadoras del vigente Reglamento Orgánico de Institutos de 1996. Este rasgo cultural compartido de que el departamento sigue siendo insustituible como estructura, refuerza el código profesional y varios elementos de la cultura organizativa de los

profesores de secundaria que hay que tener en cuenta a la hora de plantearse el cambio educativo en los centros de secundaria, tanto en el terreno de las dificultades, como en el de las virtualidades.

Aunque la coordinación que se da en los departamentos es esencialmente vertical, se va viendo la necesidad de complementarla con la colaboración horizontal de los equipos docentes, aunque no es un discurso mayoritario entre los catedráticos. Para un inspector: *En teoría ambas son necesarias, pero la que más influye en el aula es la horizontal y los departamentos no ayudan a la coordinación horizontal en absoluto, pues tienen sus límites y están para lo que están* (I 7).

Con la L.O.G.S.E., dice el profesor C 10, los departamentos recibieron un golpe en su línea de flotación (concepto de área, evaluación colegiada), de tal modo que en la ESO habría que buscar otro tipo de estructuras de coordinación como *los equipos pedagógicos de los cursos* que tendrían más sentido que los departamentos. La coordinación horizontal es valorada sobre todo por los directores y por algunos jefes de los departamentos de Lengua (L2), aunque ellos y los inspectores valoran que no está consolidada, siendo una verdadera necesidad en los cursos primeros de la ESO, según los directivos.

Solo en un caso encontramos la crítica más dura: *hay que romper esa estructura (departamental) cerrada y arcaica*, muy condicionada por la formación inicial y el perfil profesional. En definitiva, su burocratización y las funciones "reales" que desempeña en la práctica un departamento no dan respuesta a los retos pedagógicos de la enseñanza secundaria obligatoria, según C 10.

5. CONCLUSIONES: DESNATURALIZAR Y RECULTURIZAR LOS DEPARTAMENTOS

Una investigación cualitativa como la llevada a cabo (Lorente, 2004 b) no tiene la pretensión de generalizar sus hallazgos, sino que se limita a exponer sus conclusiones para comprender y explicar la realidad investigada. Como dijo Stake (1998): *de los casos particulares las personas pueden aprender muchas cosas que son generales* (p. 76). Para concluir sugiero las siguientes conclusiones, después de interpretar y valorar los discursos analizados, a la luz de la fundamentación teórica expuesta:

1ª.- Los departamentos didácticos de secundaria refuerzan el conocimiento disciplinar que es considerado como valioso por la escuela y la sociedad, por lo que se deben desnaturalizar para impugnar una estructura organizativa que en cierto modo ya no responde a todas las necesidades de la ESO.

El departamento no es una estructura "natural", sino debe ser pensado históricamente con objeto de desnaturalizarlo, entrando a fondo en cómo su existencia contribuye a consolidar y legitimar el "habitus" (en palabras de Bourdieu) del profesor de secundaria y su cultura profesional, es decir, a

orientar sus prácticas y sus modos de pensar, ser y actuar en los institutos, pues es un medio de socialización profesional y de transmisión de la subcultura de la enseñanza de la asignatura. Este sentido acrítico también se percibe en la representación que tienen los entrevistados del currículum. En general, no se cuestiona el currículo oficial que emana de los poderes públicos (Estado y Comunidad Autónoma).

2ª.- La actual organización de los institutos, basada en los departamentos, no da plena respuesta a la educación secundaria de masas. Los actuales institutos creados por la L.O.G.S.E. son instituciones escolares que escolarizan a alumnado de enseñanza obligatoria y por tanto su oferta educativa se enmarca en el modo de educación tecnocrático de masas (Cuesta, 2005), pero manteniendo una buena parte de la estructura organizativa y una cultura profesional propias de un modo de educación selectivo y elitista.

Con la implantación a los largo de los 90 de la ESO ha entrado en crisis ese modo de educación y desde discursos, todavía minoritarios, se apunta como imprescindible una estructura complementaria de coordinación horizontal en esa etapa, vertebrada en equipos docentes presididos por el tutor, a los que habría que dotar de mayor peso institucional y de tiempos y espacios para poder reunirse. Aunque formalmente hace años que se han previsto estructuras similares en la legislación², en la práctica son modos de coordinación alejados de la cultura profesional de la secundaria selectiva.

3ª.- La cultura de la colaboración departamental y sus límites

De los discursos se desprende que se ha producido un cierto avance en el trabajo colaborativo en los departamentos. Los datos nos sugieren que con la implantación de la ESO y con la regulación de una colegialidad impuesta por la Administración a través de los Reglamentos Orgánicos de 1993 y 1996, se han producido algunos avances en cuanto a las formas de trabajo conjunto dentro de los departamentos, con lo cual ha habido modestos cortes en la cultura tradicional de secundaria, pero al mismo tiempo, se siguen reforzando otros aspectos culturales, a pesar de las reformas, en una línea de continuidad seguida de esas pequeña rupturas organizativas.

De este modo resulta más fácil colaborar y compartir metas en torno a cuestiones que no se alejan de la cultura profesional imperante ni de la autonomía personal que cada docente exige: programar la enseñanza por cursos, elaborar un programa de actividades complementarias, tomar acuerdos sobre los contenidos mínimos exigibles con vistas a atender las reclamaciones contra las calificaciones finales (acuerdos que, no obstante, salvaguarden la autoridad académica del profesor y del departamento), intercambiar

² Véase por ejemplo la LOEM de 1954 que reguló las juntas de curso presididas por el profesor delegado (actual tutor), las medidas de la LGE de 1970 sobre la tutoría: artículos 37.3 y 127.1.

experiencias de manera informal y mantener una comunicación sobre los aspectos de la vida cotidiana en el instituto.

Es posible que determinados problemas globales de los institutos hayan servido para reforzar la necesidad del compartir unas metas y llegar a acuerdos conjuntos: los problemas de convivencia escolar, la desmotivación del alumnado por el estudio, la pérdida de "nivel", la rendición de cuentas ante los resultados académicos ante los padres y la Administración...

En los actuales institutos coexisten diversos grados y formas de colaboración, desde la colaboración plena a la artificial y desde la colaboración formal a la espontánea. Dentro de un mismo instituto encontramos departamentos bien coordinados junto a otros que languidecen y funcionan solo de forma burocrática. En todo caso, como indica la literatura, la actual regulación del puesto docente de secundaria condiciona y limita la colaboración y la autonomía del profesorado.

La literatura y los datos de la fase empírica nos revelan que impera una cultura profesional de tipo individualista deseada abiertamente por los profesores, aunque el trabajo colaborativo no es incompatible con la iniciativa y la creatividad de cada profesor en el aula. En los discursos analizados se reconoce que resulta difícil y comprometido trabajar en equipo, legitimando así las prácticas individualistas con argumentos de autonomía profesional o incluso de libertad de cátedra.

También en el nivel micro del aula resulta claro y aceptado que cada profesor tiene una libertad total para adaptar la programación departamental, decidir y utilizar la metodología que considere necesaria y poder evaluar a sus alumnos, sin ningún tipo de cortapisas, salvo el cumplimiento de los acuerdos mínimos adoptados en su departamento.

Para la mayoría de los profesores participantes en la investigación el departamento es un lugar importante de coordinación y de convivencia profesional, en particular de aquellos aspectos que culturalmente están asumidos como programar, intercambiar experiencias y comentar informalmente el desarrollo de la enseñanza en las aulas. Varios docentes llegan a subrayar algunas virtualidades del departamento como lugar de formación para los nuevos profesores, espacio de comunicación profesional y personal y banco de recursos didácticos al servicio de sus miembros.

Por último, como la literatura y los datos empíricos nos indican, tanto los departamentos como los propios centros pueden ser unidades de cambio en la institución. Como la práctica profesional está determinada en toda organización escolar por la cultura que se ha ido construyendo en la misma, con diversas continuidades y a veces discontinuidades introducidas por las reforma educativas o por grupos de profesores innovadores, sería necesaria una mayor alteración cultural de los propios departamentos como estructura para fomentar más la colaboración y poder plantearse metas comunes para mejorar la enseñanza secundaria.

Referencias Bibliográficas

- Ball, S. (1989): *La micropolítica de la escuela*. Madrid: MEC-Paidós
- Bardisa Ruíz, M.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
- Bolívar Botía, A. (2000): *Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad*, Revista Española de Pedagogía, nº 216, 253-274
- Bolívar Botía, A. (2004): *La salud de la investigación en Organización escolar*, Organización y gestión educativa, nº 1, enero-febrero, 15-22
- Bolívar Botía, A. (2006): *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe
- Cuesta Fernández, Raimundo (2005): *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro-EUB
- González González, M. T. (2004): *Los institutos de Educación Secundaria y los Departamentos didácticos*. Revista de Educación, nº 333, Madrid: MECD, 319-344
- González González, M. T. (2005): Departamentos de Secundaria y desarrollo profesional. En Fernández Enguita, M. y Gutiérrez Sastre, M. (coords.): *Organización escolar, profesión y entorno comunitario*. Madrid, Akal, 229-254
- Goodson, I.F. (1995): *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor
- Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid: Morata.
- Lorente Lorente, Angel (2004 a): *Los departamentos de secundaria y la micropolítica*. Organización y Gestión educativa, nº 4, julio-septiembre, 22-26
- Lorente Lorente, Angel (2004 b): *La inspección de educación y los departamentos didácticos de los institutos de Educación Secundaria*, Licencia por estudios concedida por el Gobierno de Aragón. Inédita.
- Lorente Lorente, Angel (2006): *La organización escolar y los límites de la mediación de los inspectores en los institutos de secundaria*. Avances en supervisión educativa, Revista electrónica de la Asociación de Inspectores de Educación (ADIDE). Disponible en: www.adide.org/revista
- Siskin, L. S. (1991): *Departments as Different Worlds: Subject Subcultures in Secondary Schools*. Educational Administration Quarterly, 27 (2), 134-160
- Viñao Frago, A. (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata