

Las micropolíticas del cambio educativo¹

Joseph **Blase**

Professor en el College of Education de la University of Georgia.
<http://www.arches.uga.edu/~blase/home/>

Este artículo de Joe Blase se centra en la micropolítica del cambio educativo, un área emergente de la investigación educativa. Después de una breve revisión de la literatura teórica relevante, se discute la micropolítica de la estabilidad y del cambio. Los estudios generales seleccionados se describen para ilustrar la omnipresencia de la micropolítica en la vida escolar. Los estudios micropolíticos de las reformas de los 80 y 90 y los estudios generales de la reestructuración escolar en los noventa son igualmente revisados. Estas revisiones se emplean para demostrar la tesis central de este trabajo: La micropolítica es una dimensión fundamental del cambio escolar en general y, más específicamente, un núcleo central de la mayoría de enfoques de la reestructuración. Se describe un marco de ideas para la investigación futura sobre la micropolítica del cambio escolar. Semejante investigación es necesaria porque actualmente contamos con pocos estudios de este fenómeno.

* * * * *

“Las escuelas y los sistemas escolares son organizaciones políticas en las que el poder es una característica organizativa. Ignorar las relaciones de poder y el sistema existente restará esfuerzos a la reforma. Esto ocurrirá, no porque haya una gran conspiración o una terquedad de mula para resistir al cambio, o porque los educadores simplemente adolezcan de falta de imaginación y creatividad (lo cual no es cierto), sino más bien porque reconocer e intentar cambiar las relaciones de poder, especialmente en instituciones tradicionales complejas, es una de las tareas más complicadas que los seres humanos podemos emprender”. Seymour Sarason, *El predecible fracaso de la reforma educativa* (2003, pp.35-36).

La perspectiva micropolítica de las organizaciones modifica los modelos tradicionales-rationales (basados en el consenso) de la organización, desarrollados por teóricos como Weber (1947) y Taylor (1947). Burns (1961) se contaba entre los pioneros en considerar las organizaciones como sistemas políticos que abarcaban tanto elementos cooperativos como conflictivos. Argumentaba que las alianzas y las obligaciones políticas eran la “moneda de cambio” del comportamiento organizativo.

Aunque Iannaccone (1975) fue el primero en introducir el concepto de micropolítica a mediados de los 70, no fue hasta el final de los 80 que se produjo trabajo teórico y empírico de

¹ Blase, J. (1998). The micropolitics of educational change. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.). *The International Handbook of Educational Change*, (pp. 544-557). Dordrecht: Kluwer. Traducción de Santiago Arencibia (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) y revisión técnica de Antonio Bolívar.

relevancia. Ball (1987), Bacharach y Mitchell (1987), Blase (1987 a) y Hoyle (1986) fueron pioneros en esta nueva área de investigación. Bacharach y Lawler (1980) construyeron una perspectiva política de la organización escolar que enfatizaba el análisis a nivel de grupo, las relaciones y tácticas de negociación, así como el conflicto en el contexto de la toma de decisiones formales. La perspectiva política de Ball (1987) sobre las escuelas, derivado de los estudios llevados a cabo en escuelas británicas, hacía hincapié en las interacciones a nivel de grupo: los intereses, el mantenimiento del control por parte de los directores y los conflictos en la toma de decisiones y la política escolar. Ball también discutía las políticas de género, raza, edad y el cambio².

Paralelamente, el trabajo sobre las escuelas como organizaciones subraya, indirectamente, la importancia de la micropolítica en la vida diaria de aquéllas. Son ejemplos representativos de esta área la teoría de “*débilmente acoplado*” (Weick, 1976), la teoría del orden negociado (Hall y Spencer-Hall, 1982) y el modelo de las esferas interactuantes (Hanson, 1976), así como el intensivo estudio de casos sobre los centros educativos de Waller (1932), Beale (1936), Becker (1980), Lortie (1975) y Cusick (1983), entre otros. Dichos trabajos señalaban los siguientes aspectos centrales: el poder y la influencia, la diversidad de valores y metas, así como los procesos cooperativos y conflictivos en la organización escolar. Verdaderamente, como un trabajo emergente sobre la micropolítica en educación, dicho trabajo también sugería una visión de la organización que subrayaba los aspectos interactivos, dialécticos, estratégicos, ideológicos, interpretativos y conflictivo/cooperativos de la vida escolar.

Investigadores como Ball (1987), Bacharach y Mitchell (1987), Blase (1987a, 1987,b y 1991) y Hoyle (1986) realizaron importantes contribuciones para comprender la micropolítica de la escuela. Sin embargo, la mayoría de los trabajos han enfatizado (a) conflictivo “*lado oscuro*” de las políticas, (b) el comportamiento a nivel de grupo, y (c) los procesos de toma de decisiones formales. Para dirigirse a dichas limitaciones, Blase (1991) construyó una definición inclusiva de la micropolítica, extraída de la extensa bibliografía existente:

“La micropolítica se refiere al uso del poder formal e informal por los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas en las organizaciones. En gran parte, las acciones políticas resultan de las diferencias percibidas entre los individuos y los grupos, unidas a la motivación por usar el poder para ejercer influencia y/o proteger. Aunque tales acciones están motivadas conscientemente, cualquier acción, consciente o inconscientemente motivada, puede tener una relevancia política en una situación dada. Tanto las acciones cooperativas y conflictivas como los procesos forman parte del dominio de las micropolíticas” (p. 11).

Esta definición alude, entre otras cosas, a todos los tipos de estructuras y procesos para la toma de decisiones en los centros: el consenso conflictivo y cooperativo, tanto a niveles individuales como grupales, formales e informales. Trata el comportamiento patente como procesos sutiles y sumergidos (p. e. la socialización) y las estructuras (p. e. los planes de acción y los procedimientos) como fenómenos políticos. La perspectiva de Blase (1991) sobre la micropolítica es especialmente relevante para comprender la reestructuración escolar, diseñada

² En España contamos con una temprana edición de la obra de Stephen Ball (*La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, 1989). Además de la edición del trabajo de Anderson, G. y Blase, J. (1994). El contexto micropolítico del trabajo de los profesores. En J.M. Escudero y M^a T. González. *Profesores y escuelas ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones pedagógicas, 97-114.

para la creación de estructuras de gestión participativas (ejemplo: la gestión compartida, la gestión autónoma, el liderazgo en equipo, el afianzamiento de la autoridad del profesorado).

La reestructuración escolar es conducida por dos tipos de procesos: “conflictivo-adversarios” (“*poder sobre*”) y cooperativo-consensuados (“*poder con*”), a pesar de que la corriente retórica participativa/democrática subraya este último (Fullan, 1991; Kreisberg, 1992; Malen y Ogawa, 1988). Kreisberg (1992) ha observado que “la historia de la toma de decisiones consensuada en las organizaciones se enturbia con los conflictos de poder y el desacuerdo” (p. 121). La interacción denominada “*poder con*” se centra en el otorgamiento mutuo de poder a través de un proceso caracterizado por la reciprocidad. Dado que los procesos de “*poder con*” suelen funcionar dentro de un marco extenso de “*poder sobre*” competitivo y dominante, aquéllos suelen ser bastante vulnerables (Kreisberg, 1992).

La perspectiva comprensiva de Blase (1991) sobre micropolítica reconoce la importancia de todos los aspectos relacionados con los procesos de influencia y con la distribución de los recursos, simbólicos y tangibles, en los centros escolares. La toma de decisiones es considerada solamente como un ámbito micropolítico. Por ejemplo, aquéllos que ocupan una posición de autoridad estructuran las organizaciones de tal manera que se excluya la toma de decisiones (p. e. vía planes de acción, las reglas, el control del orden del día). Asimismo, intentan que los demás acepten el *status quo*. Acciones y procesos como esos, así como acciones llevadas a cabo por grupos e individuos que carecen del *status* para la toma de decisiones formales, forman parte de las micropolíticas de un centro escolar dado (Bachrach y Baratz, 1962; Blase, 1991; Galbraith, 1983; Hickson, Astley, Butler y Wilson, 1981; Lukes, 1974).

MICROPOLÍTICA Y CAMBIO EDUCATIVO

Las estructuras y los procesos micropolíticos son fundamentales para el cambio y la innovación, así como la estabilidad y el mantenimiento de los centros escolares. De hecho, tanto los procesos convergentes y divergentes como las estructuras constituyen el “estado” político de una organización escolar, aunque la importancia de cada uno en un centro determinado varía a lo largo del tiempo (Ball, 1987; Blase, 1991; Burlingame, 1988; Burns, 1961; Duke, 1976; Malen, 1994; Townsend, 1990).

Durante los periodos de estabilidad, dichos procesos y estructuras benefician más a algunos individuos y grupos que a otros. Además, el poder político de individuos y grupos suele darse por sentado porque está asentado en estructuras organizativas y culturales que trabajan para preservar el *status quo* (Blase, 1991; Cusick, 1992; Duke, 1976; Gronn, 1986; Lukes, 1974; Rollow y Bryck, 1995; Sarason, 1990). Mangham (1979) escribió “es tan formidable la colección de fuerzas que determinan el comportamiento en las organizaciones que resulta sorprendente que cualquier cambio pudiera arreglárselas para ser promulgado ni mucho menos implementado” (p. 122). Sarason (2003) ha argumentado:

Las escuelas se adaptarán de formas que requieran pocos o ningún cambio...la fuerza del *status quo* –sus axiomas subyacentes, su patrón de relaciones de poder, su sentido de la tradición y, por lo tanto, lo que parece correcto, natural y adecuado– casi descarta automáticamente las opciones de cambio en este *status quo* (p. 59).

En relación a esto, Marris (1975) afirma que el “*conservadurismo dinámico*” es una

fuerza poderosa en todas las organizaciones:

“los sistemas sociales proporcionan un entramado de teorías, valores y tecnología relacionada que posibilita a los individuos dar sentido a sus vidas. Las amenazas al sistema social amenazan a este entramado” (p. 51)

Durante los periodos de cambio, sin embargo, la interacción micropolítica tiende a intensificarse y se vuelve más visible tanto en los ámbitos formales como informales de la vida escolar. Las dinámicas de cambio –ambigüedad, falta de certeza, incertidumbre y la complejidad de metas– provocan y exacerbaban tales interacciones intensificadas.

Resulta interesante que la mayoría de enfoques de reestructuración han sido específicamente diseñados para incrementar la actividad política en las escuelas a través de, por ejemplo, el desarrollo de estructuras democráticas de toma de decisiones. Dichas estructuras incluyen nuevos protagonistas con diferentes ideologías e intereses que usan distintas estrategias para perseguir una variada gama de nuevas cuestiones (Ball, 1987; Baldrige, 1970; Blase y Blase, 1994; Cusick, 1992; Ferris, Russ y Frandt, 1989; Hall y Spencer-Hall, 1982; Hardy, 1987; Mangham, 1979). Asimismo, suministran apuestas organizativas con intereses y metas similares y diferentes, nuevos foros para la interacción política, tanto adversaria como colaborativa (Bolman y Deal, 1984; Mangham, 1979; Malen y McLeese, 1992).

En esencia, el poder y las políticas afectan dramáticamente e incluso determinan todas las dimensiones claves del cambio y la innovación en las organizaciones. Reflejan típicamente el fuerte apoyo de unos y la férrea oposición de los otros. Los intereses de ambos grupos están en juego y cada truco y recurso será empleado para provocar o para oponerse con éxito a la innovación (Mangham, 1979: 133). En las organizaciones tradicionales el cambio suele ser una imposición jerárquica, de arriba abajo, una estrategia política en sí. *“Establecer una nueva imagen para la organización es, esencialmente, un proceso político por el cual las coaliciones dominantes imponen sus valores en la organización y se articulan planes a la luz de los compromisos que emergen del debate político”* (Baldrige, 1970: 26).

MICROPOLÍTICA Y LA VIDA COTIDIANA EN LAS ESCUELAS

Estudios políticos y no políticos demuestran la importancia central de la micropolítica en la vida cotidiana en las escuelas. Varios estudios han examinado las relaciones entre los administradores escolares y los profesores. Para ilustrar esto, Roberts y Blase (1995) encontraron diferentes críticas al observar las interacciones micropolíticas de los inspectores y profesores que habían participado en experiencias en el aula satisfactorias y poco satisfactorias. Blase (1987 b) describió la vulnerabilidad de los profesores en sus relaciones con los padres y cómo ello afectaba a todas las dimensiones de la vida del aula, tanto social, instruccional como extracurricular. Anderson (1991) investigó cómo los directores manipulaban al profesorado a través de *“políticas cognitivas”*, la manipulación del lenguaje y sus efectos profundamente opresivos en la participación política y la influencia de los profesores. De una larga muestra de profesores, Blase y Blase (1994) estudiaron el efecto del uso tradicional que los directores hacen de las estrategias políticas de poder (por ejemplo, dar alabanzas) para atraer la complicidad de los profesores con las metas de aquéllos. Greenfield (1991) examinó cómo el establecimiento de los valores comunes entre los administradores y el profesorado de una escuela elemental supuso las bases para el desarrollo de una cultura política colaborativa.

Estudios acerca de otros tipos de relaciones demuestran la importancia de la micropolítica en la vida escolar. Corbett (1991) investigó la influencia política de los padres/madres en el plan de trabajo sobre la disciplina de un Instituto y cómo los intentos del director por adelantarse a dicha influencia debilitó los cimientos de la influencia política de los profesores sobre los alumnos. Osborne (1989) estudió las “batallas de poder” entre el profesorado anglosajón y el local de un colegio público de primaria situado en Zuni, Nuevo Méjico. Schempp, Sparkes y Templin (1993) investigaron las micropolíticas de la iniciación de 3 profesores en tres escuelas. Spaulding (1994) describió la compleja red de interacciones micropolíticas que tuvieron lugar en una clase de educación elemental y, en particular, la gama de estrategias usadas por una profesora y sus estudiantes.

Una multitud de estudios educativos no políticos demuestran también la importancia de las políticas en la vida diaria escolar. Como ejemplo, citaremos que Hanson (1976) encontró que aunque las estructuras formales de autoridad explican algunas de las dinámicas políticas entre el profesorado y los administradores, donde cada grupo también controlaba “esferas de influencia” informales. Brieschke (1983) describió tres orientaciones estratégicas (consolidarse, formar parte de una minoría y permanecer al margen) que los profesores llevaban a cabo para resistir e influir a los directores de los colegios.

Otros estudios revelan que los profesores intercambian lealtad (así como otros valores) a cambio del apoyo de los directores cuando surgen conflictos con estudiantes y padres. Específicamente, los profesores no manifiestan ese intercambio con los directores que no les confieren un apoyo político adecuado (Becker, 1980; Cusick, 1983; McPherson, 1972). Las sutiles estrategias que el profesorado ha empleado para resistir el control administrativo también ha sido debatida en la bibliografía (por ejemplo, Apple, 1986; Becker, 1980; McNeil, 1983).

Una corriente de investigación ha producido descripciones vívidas de la naturaleza “negociada” de la vida del aula, asociada a las interacciones profesor-alumno en torno a aspectos didácticos y sociales (Cohen y Kottkamp, 1993; Connell, 1985; Lightfoot, 1983; Mc Neil, 1983; Nias, 1989; Pauly, 1992; Pollard, 1985; Poweel, Farrar y Cohen, 1985; Sedlak, Wheeler, Pullin y Cusick, 1986; Waller, 1932; Woods, 1990). De dichas investigaciones, Powell *et al.* (1985) y Sedlak *et al.* (1986) encontraron que la interacción en el aula es fundamentalmente política: la interacción se basa, primeramente, en las dinámicas de poder y la negociación entre profesores y estudiantes, y termina en “entendimientos”, “regateos” y “tratos” con los que se definen y controlan todos los aspectos de la vida del aula. Pauly (1992) concluye de sus estudios de las escuelas que “la educación es el resultado de acuerdos de trabajo que son golpeados por las personas que hay en cada clase, y que son quienes determinan las reglas, las relaciones de poder y los tipos de enseñanza y aprendizaje que van a desarrollarse allí” (pp. 13-14).

LA MICROPOLÍTICA DE LA REFORMA EDUCATIVA

Tan sólo unos pocos estudios realizados en Inglaterra y Estados Unidos durante las reformas de los años 80 han investigado directamente las micropolíticas del cambio en las escuelas. Dichos estudios indican que los administradores escolares suelen enfocar el cambio empleando estrategias de control y “poder”. Ball (1987), por ejemplo, demostró cómo las consideraciones micropolíticas (por ejemplo, el uso de estrategias como el debate público, la

manipulación y las presiones de los distintos bandos de los centros) restaban esfuerzos para la innovación a nivel de centro escolar.

Ball y Bowe (1991) encontraron que los cambios iniciados por la Ley de la Reforma Educativa de 1988 en Gran Bretaña precipitaron las pugnas políticas en los centros entre los que tenían una orientación directiva (administrativa) y los que tenían orientación educativa. En otro estudio acerca de la Reforma, Radnor (1990) relataba cómo las estructuras de gobierno de los centros estaban burocratizadas, que las decisiones curriculares eran centralizadas y cómo los líderes del currículum (los jefes de los departamentos) se habían transformado en administrativos del mismo (y no en innovadores). Ball y Bowe (1991) y Radnor (1990) concluyeron que las respuestas de los directores británicos al cambio externamente iniciado fueron concebidas para crear la apariencia de una escuela abierta a la participación y al consenso.

El estudio de Sparkes (1990) acerca del cambio interno iniciado en el departamento de Educación Física de una escuela británica describía cómo el director del mismo dominaba la dirección, el contenido y el resultado de las reuniones usando una *“retórica contratante”* (por ejemplo, utilizar un lenguaje peyorativo para trivializar la introducción de ideas y prácticas apartadas de la normativa) así como otras estrategias políticas para debilitar al profesorado con puntos de vista opuestos. Noblit, Berry y Dempsey (1991) investigaron sobre cómo el profesorado, en respuesta a las iniciativas del distrito para centralizar la gestión del personal y profesionalizar la enseñanza, utilizaba la reforma para aumentar su propio poder político, para descubrir sus intereses colectivos y para definir el profesionalismo en sus propios términos.

La segunda oleada de reforma educativa en los estados Unidos ha sido asociada con el objetivo de lograr la reestructuración escolar mediante líneas democráticas. Términos como gestión basada en el centro (*site based management*), gobierno compartido (*shared governance*), la toma de decisiones participativa (*participatory decision-making*), la descentralización (*descentralization*) y la capacitación o liderazgo (*empowerment*), han sido usados para denotar una huida desde el control jerárquico hasta la devolución del poder político y la autoridad al propio centro (Glickman, 1993; Lightfoot, 1986; Maeroff, 1988). La reestructuración ha generado nuevas estructuras formales de gobierno y coaliciones informales en los centros; nuevos grupos con distintas ideologías e intereses; así como más conflicto, negociación, mediación, regateos y persuasiones públicas que nunca. Claramente, la forma y la sustancia de la interacción política han cambiado significativamente en los colegios reestructurados con éxito (Peterson y Warren, 1994; Rollow y Bryk, 1995). (En otros centros, desde luego, a pesar de las iniciativas a nivel de distrito, sólo han resultado unos pocos cambios políticos, continuando las políticas de *“mantenimiento”* (Rollow y Bryk, 1995)).

Como balance de esta sección se examinan unos pocos estudios micropolíticos existentes que se han dirigido a las relaciones innovadoras y a las recientemente iniciadas estructuras de gobierno y procesos en las escuelas. Algunas investigaciones generales acerca de la reestructuración escolar son interpretadas también desde un punto de vista micropolítico. *Todos juntos, dichos estudios, demuestran el papel crítico de las micropolíticas en el cambio educativo, un papel que parece ser bastante importante como fuerza positiva y facilitadora, así como una fuerza negativa y retardante para los esfuerzos escolares renovadores.*

Las investigaciones mencionadas (Blase y Blase, 1994; Blase, Blase, Anderson y Dungan, 1995; Bredeson, 1989; Clift, Johnson, Holland y Veal, 1992; Etherideg y Hall, 1995;

Freeman, Brimhall y Neufel, 1994; Murphy y Louis, 1994; Reitzug, 1994; Rollow y Bryk, 1995), enfatizan el papel político del director para *facilitar* nuevos procesos y estructuras de gobierno en los centros.

Blase y Blase (1994) encontraron que el empleo de un enfoque basado en el liderazgo facilitador, mediante los principios del gobierno compartido (por ejemplo construir responsabilidad, desarrollar estructuras democráticas de toma de decisiones, fomentar la autonomía, así como la innovación y la aceptación de riesgos) contribuían al sentido de eficacia política por parte de los profesores. El liderazgo facilitador del director estaba unido a incrementos sustanciales del nivel de implicación del profesorado en la toma de decisiones, expresión de opiniones y compromiso con las decisiones alcanzadas democráticamente.

En un estudio acerca de los efectos de la Reforma de Chicago en la reestructuración basada en la centro, Rollow y Bryk (1995) descubrieron que el tipo de "*práctica política*" que se desarrollaba en las escuelas dependía, en gran medida, del liderazgo de los directores. El liderazgo facilitador, basado en la confianza en los profesores, el apoyo para realizar acciones colectivas del profesorado, así como la potenciación de la participación familiar en la toma de decisiones, estaba unido al desarrollo de una "*democracia fuerte*" en las escuelas.

La reestructuración escolar de éxito también ha sido asociada con varias facetas del papel político del director, especialmente la resolución de conflictos internos (Beck, 1993; Peterson y Warren, 1994), el desarrollo de la capacidad crítica del profesorado (Reitzang, 1994), el equilibrio entre las iniciativas del distrito y las de la escuela (Conley y Goldman, 1994), así como el establecimiento de relaciones colaborativas con las familias (Flinspach, Easton, Ryan, O'connor y Storey, 1994).

Otros estudios han unido directamente la participación política del profesorado en la toma de decisiones escolares, la autonomía del aula y la crítica reflexiva sobre el currículum y la instrucción con la reestructuración exitosa de los centros (Allen, 1993; Bredeson, 1989; Brimhall, 1993; Blase y Blase, 1994; Corbett y Rosman, 1988; Melenyzer, 1990). Smyle y Brown Lee-Conyers (1990) describieron el uso, por parte de los profesores, de estrategias políticas específicas para desarrollar relaciones colaborativas innovadoras con los directores. En un estudio micropolítico de una escuela que empleaba la autogestión, Reed (1992) descubrió que los profesores tenían perspectivas diferentes sobre eficacia política: los profesores que definían la eficacia como una mayor autoridad formal del centro, como oposición al aula, percibían la toma de decisiones era una importante fuerza facilitadora para la implementación de las iniciativas de autogestión.

Otros factores importantes para una implementación exitosa de la reestructuración escolar fueron: haber realizado esfuerzos por proteger a las escuelas de las interferencias (Slavin, Madden, Shaw, Mainzer y Donnelly, 1993) y contar con el apoyo político de las autoridades educativas hacia los nuevos programas de desarrollo basado en la escuela (McCarthy y Still, 1993). Smyle y Crowson (1993) encontraron que el apoyo oficial para la formación del profesorado y de los directores en procesos colaborativos, facilitaba la implementación de la reestructuración escolar. Un estudio de colaboración con una asociación de participantes externos (el distrito universitario y fabricantes de ordenadores) resaltaba la importancia tanto de la estrategia como del control de los recursos para influir en la innovación escolar (Baker, 1994).

Otras investigaciones, políticas y no políticas, señalan la importancia de los factores micropolíticos para el cambio educativo al demostrar cómo dichos factores obstaculizan la reestructuración y, con frecuencia, contribuyen al fracaso de los esfuerzos innovadores. Los directores de los centros, sin voluntad e incapaces de llevar a cabo un tipo de liderazgo congruente con los procesos y los principios democráticos, han resultado ser un mayor impedimento para la reestructuración escolar de éxito (Blase y Blase, 1994; Robertson y Briggs, 1994; Rollow y Bryk, 1995; Smith, 1995). Malen y Ogawa (1988) se contaban entre los primeros en reflejar que, incluso cuando la reestructuración había sido concebida adecuadamente (por ejemplo, donde los consejos escolares tenían amplia jurisdicción y autoridad para la toma de decisiones), era fácilmente sabotada por los directores de orientación “controladora” sobre el profesorado y las familias. Rollow y Bryk (1995) encontraron que las formas controladoras y mediacionales del liderazgo de los directores obstaculizaban la Reforma escolar en Chicago y, en realidad, mantenían el *status quo* o bien consolidaban más el poder del director.

Los estudios han encontrado que los intentos de los directores de controlar la toma de decisiones a través de, por ejemplo, la intimidación, la desinformación, el favoritismo y la exclusión, interfieren drásticamente con las intenciones reestructuradoras (Etheridge y Hall, 1995; Githin et al, 1992; Reitzug y Cross, 1994; Smylie y Crowson, 1993). Lonquist y King (1993) contaban que los directores obstaculizaban los esfuerzos para desarrollar escuelas lideradas por el profesorado (autónomas) rechazando el orden del día y posponiendo las reuniones con aquéllos. Reitzug y Cross (1994) encontraron que los siguientes factores impedían la reestructuración escolar: el control y la dominación basados en las expectativas tradicionales del director con respecto a sí mismo, las expectativas tradicionales de los profesores con respecto a los directores, así como imposibilitar el acceso de los profesores al conocimiento. Brown (1994) encontró que conducir a los profesores a un liderazgo en equipo sin haberles consultado era suficiente para restar la confianza necesaria para la reestructuración. Generalmente, la tendencia de los directores a facilitar el desarrollo de poder político en los otros ha sido considerada, también, como un serio obstáculo para las iniciativas de reestructuración escolar (Blase y Blase, 1994; Bredeson, 1993; Murphy y Louis, 1994).

También constituyen un impedimento a dicho cambio los factores micropolíticos relacionados con el profesorado. Estos incluyen las normas territoriales del aula y las orientaciones proteccionistas con respecto a la presencia de agentes externos, las relaciones de poder y las políticas en el interior del aula (Cusick, 1992; Pauly, 1992; Powell et al, 1985; Sedlak et al., 1986), la confusión de roles y la autoridad para la toma de decisiones en el centro, además de los factores estructurales y de socialización que impiden el diálogo en él (Gitlin et al, 1992). Otros factores micropolíticos asociados a los profesores que interfieren la reestructuración son los grupos adversos que mantienen intereses competidores y que no permiten el intercambio de los recursos (Robertson y Briggs, 1994), los grupos particulares que dominan los procesos de gobierno y las estrategias empleadas para conseguir sus intereses (Peterson y Solsrud, 1993), así como la complicidad con los directores (orientación cómplice hacia los directores) (Allen, 1993; Blase y Roberts, 1994).

Existen varios factores políticos a nivel de distrito escolar que tienden a obstaculizar las iniciativas de reestructuración. Aquí, se incluye la falta de apoyo a las decisiones políticas a nivel de centro, proveer el tiempo suficiente para la toma de decisiones (Blase y Blase, 1994; Brown y Hawkins, 1988), clarificar el papel de los directivos, y desarrollar criterios de evaluación relevantes para el nuevo papel de los directores en los centros reestructurados. También encontraron que, entre las trabas a la reestructuración, se contaba el fallo en la clarificación de

procedimientos ambiguos de gobierno (Bondy y Boyd, 1991). El uso de las órdenes jerárquicas para crear la colegialidad del profesorado (Hargreaves, 1991) y extender un poder excesivo a los directores de los centros implicados en el autogobierno, también demostraron tener un efecto adverso en la reestructuración escolar (Smyliey y Crowson, 1993). En uno de los casos, Louis y King (1993) descubrieron que los esfuerzos reestructuradores quedaban impedidos por la necesidad de su junta directiva de poseer información, requería que el profesorado compartiese datos negativos sobre la reestructuración que, potencialmente, amenazaban la voluntad de dicha junta para continuar con su apoyo.

INDICACIONES PARA LA INVESTIGACIÓN FUTURA

La investigación acerca de las políticas escolares ha avanzado considerablemente durante los últimos años. Varios estudios (Ball, 1987; Nyberg, 1981; Sarason, 1990) han expuesto que no tratar directamente con las dinámicas políticas de cambio será más probable que evite el entendimiento y la implementación exitosa de la reforma. Verdaderamente, cambiar el contenido del entorno macropolítico así como micropolítico de las escuelas, continuará frustrando la reforma. Sin embargo, a pesar de que la Reforma llevada a cabo en Estados Unidos, y en otros lugares, en los años 90 se ha centrado, en gran parte, en el cambio de las estructuras y los procesos políticos de las escuelas, se han llevado a cabo pocos estudios micropolíticos acerca del cambio escolar. El siguiente entramado de aspectos a investigar en las micropolíticas del cambio educativo y la innovación es aplicable, en particular, a las micropolíticas de la reestructuración escolar.

Serían muy valiosos los estudios diseñados para investigar las *relaciones* políticas entre padres, Administración, profesorado, alumnado, equipo directivo, la comunidad, el Estado, etc. asimismo, estudios sobre los *roles* organizativos asociados a la reestructuración escolar proporcionarían datos importantes. Algunos de dichos roles podrían ser: el facilitador, participante, el que toma las decisiones, el compañero, el profesor como líder, el líder como profesor y los padres/alumnos como participantes.

Otra área de investigación potencialmente rica sería la de los estudios micropolíticos de los *procesos* de reestructuración, tales como la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la influencia, la colaboración, la resolución de problemas, la comunicación, el consenso, la solución de conflictos, la planificación, el establecimiento de metas, la resistencia, la predisposición, el desarrollo del punto de vista, la aceptación de riesgos, el fracaso, la investigación acción y la confrontación. Además de ello, los estudios acerca de las *estructuras* particulares, formales e informales, como, por ejemplo, el liderazgo, el tiempo, la recompensa y el apoyo, contribuirían a aumentar nuestro entendimiento sobre la reestructuración de las escuelas.

Finalmente, aquellos estudios basados específicamente en las *teorías* del conflicto, el cambio, la comunicación, el poder, la solución de problemas, el liderazgo, la dramaturgia, la dinámica de grupos y la sociolingüística podrían generar información valiosa acerca de las micropolíticas³.

³ En España, contamos ya con un conjunto de trabajos específicos sobre este enfoque. Entre otros, Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la Micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 13-52; González, M^aT. (1997). La micropolítica escolar: algunas acotaciones", *Profesorado*, 1 (2), 45-54; González, M^aT. (1998). La micropolítica de las

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

La política no es solamente un aspecto fundamental de la vida de los centros; es también un aspecto fundamental para el cambio. Los procesos y las estructuras micropolíticas tienden a intensificarse durante los períodos de cambio en las escuelas. Los esfuerzos actuales por democratizar los centros son únicos en su propósito de cambiar (en ocasiones de modo impresionante) la estructura de gobierno formal en ellos. Sin embargo, las distintas aproximaciones a la reestructuración escolar se identifican con diferentes procesos y metas políticas. Algunas de dichas aproximaciones son conservadoras (Maeroff, 1998), otras son liberales (Glickman, 1993) y otras son consideradas radicales emancipadoras (Giroux, 1992).

Sin embargo, la bibliografía sobre la investigación nos indica que aquéllos que inician e implementan la reestructuración del centro a menudo carecen del conocimiento y las habilidades esenciales. Es decir, suelen carecer de conocimiento relevante acerca de las micropolíticas, así como una serie de habilidades y destrezas relacionadas con el liderazgo facilitador, la influencia interpersonal, el desarrollo y la dinámica de grupos, además de dominar los procesos colaborativos y consensuados frente a los conflictivos y adversarios, entre otros (Bondy et al, 1994; Crowson y Boyd, 1991; Cusick, 1992; Hargreaves, 1991; Malen y Ogawa, 1988; Rollow y Bryk, 1995; Sarason, 1990). Sería extremadamente valiosa la formación inicial y continua de los educadores en estas destrezas y áreas de conocimiento.

Históricamente, las escuelas no han proporcionado a los educadores, al alumnado ni a los padres las oportunidades para la participación democrática en la vida de los centros. Tampoco los valores y principios democráticos han gobernado la vida diaria de los mismos. Las aproximaciones actuales a la reforma escolar enfatiza el desarrollo de los procesos democráticos para la mejora de la escuela; en dichas aproximaciones, la democracia es percibida como un vehículo para la mejora de la escuela y no como un fin en sí misma. Las metas de la reestructuración escolar deberían extenderse para alcanzar una visión de las escuelas como modelos de valores y principios democráticos, con ello se requeriría a todos sus participantes la formación tanto en la teoría democrática como el conocimiento y las destrezas micropolíticas.

Referencias bibliográficas

- Allen, I.R. (1993). *The role of voice in shared governance: a case study of a primary school*. Unpublished doctoral dissertation. University of Georgia.
- Anderson, G. (1991). Cognitive politics of principals and teachers: Ideological control in an elementary school. En J. Blase (Ed.). *The politics of life in schools. Power, conflict, and cooperation* (pp. 120-130). Newbury Park: Sage
- Apple, M.W. (1986). *Teachers and texts*. Nueva York. Routledge & Kegan Paul [Ed. española. *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en*

organizaciones escolares. *Revista de Educación*, 316, 215-240; González, M^a T. (2003). Las relaciones micropolíticas. En M^a T. González, J.M. Nieto y A. Portela: *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación, 131-146. Por último la revista *Organización y Gestión educativa*, núm. 4 (julio 2004): Monográfico "Micropolíticas y gestión escolar" (J.L. San Fabian, J.L. Bernal, M.A. Santos, M^aT. González, A. Lorente, M. Martin, S. Ball).

- educación. Barcelona: Paidós, 1989].
- Bacharach, S.B. y Lawler, E.J. (1980). *Power and politics in organizations. The social psychology of conflict, coalitions, and bargaining*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bacharach, S.B. y Mitchell, S.M. (1987). The generation of practical theory: Schools as political organizations. En J. W. Lorsch (Ed.), *Handbook of organizational behavior* (pp. 405-418). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bachrach, P. y Baratz, M.S. (1962). Two faces of power. *American Political Science Review*, 56 (4), 947-952.
- Baker, L.M. (1994). *The politics of collaboration. How an educational partnership works*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Nueva Orleans.
- Baldrige, J. V (1970). *Images of the future and organizational change The case of New York University*; (Report No. RDM58). Stanford, CA: Stanford Center for Research and Development in Teaching. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 037 184).
- Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. London: Methuen [Ed. cast.: *La Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid. Paidós-MEC, 1989].
- Ball, S. J., & Bowe, R. (1991). Micropolitics of radical change: Budgets, management, and control in British schools. In J. Blase (Ed.), *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation* (pp. 19– 1 45). Newbury Park, CA: Sage.
- Beale, H. K. (1936). *Are American teachers free? An analysis of restraints upon the freedom of teaching in American schools*. New York: Scribner.
- Beck, L. G. (1993). Cultivating a caring school community: One principal's story. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Reshaping the principalship: Insights from transformational reform efforts* (pp. 177–202) Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Becker, H. (1980). *Role of the Chicago public school teacher*. New York: ARNO Press.
- Blase, J. (1987a). Political interaction among teachers: Sociocultural contexts in the schools. *Urban Education*, 22 (3), 286–309.
- Blase, J. (1987b). The politics of teaching: The teacher–parent relationship and the dynamics of diplomacy. *Journal of Teacher Education*, 38 (2), 53–60.
- Blase, J. (1991). (Ed.). *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Blase, J., & Blase, J. (1994). *Empowering teachers: What successful principals do*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Blase, J., & Roberts, J. R. (1994). The micropolitics of teacher work involvement: Effective principals' impacts on teachers. *The Alberta Journal of Educational Research*, 40 (1), 67–94.
- Blase, J., Blase, J. R., Anderson, G., & Dungan, S. (1995). *Democratic principals in action: Eight pioneers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1984). *Modern approaches to understanding and managing organizations*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Bondy, E., Ross, D., & Webb, R. (1994, April). *The dilemmas of school restructuring and improvement*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Bredeson, P V (1989). Redefining leadership and the roles of school principals: Responses to changes in the professional work–life of teachers. *The High School Journal*, 23 (1), 9–20.
- Bredeson, P V (1993). Letting go of outlived professional identities: A study of role transition and role strain for principals in restructured schools. *Educational Administration Quarterly*, 29 (1), 34–68.

- Brieschke, P. A. (1983). A case study of teacher role enactment in an urban elementary school. *Educational Administration Quarterly*, 19 (4), 59–83.
- Brimhall, P. A. (1993, April). *Restructuring and teacher empowerment*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.
- Brown, D. E. (1994, April). *Experiencing shared leadership: Teachers' reflections*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Brown, G. J., & Hawkins, J. (1988). Positive confirmation: Empowering others. *Contemporary Education*, 59 (4), 195–196.
- Burlingame, M. (1988). Review of The micro politics of the school: Towards a theory of school organization. *Journal of Curriculum Studies*, 20 (3), 281–283.
- Burns, T. (1961). Micropolitics: Mechanisms of institutional change. *Administration Science Quarterly*, 6, 257–281.
- Clift, R., Johnson, M., Holland, P., & Veal, M. L. (1992). Developing the potential for collaborative school leadership. *American Educational Research Journal*, 29 (4), 877–908.
- Cohen, M. M., & Kottkamp, R. B. (1993). *Teachers: The missing voice in education*. Albany: State University of New York Press.
- Conley, D. T., & Goldman, P. (1994). Ten propositions for, facilitative leadership. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Reshaping the principalship: Insights from transformational reform efforts* (pp. 237–262). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Connell, R. W. (1985). *Teachers' work*. Sydney: George Allen & Unwin.
- Corbett, H. D. (1991). Community influence on school micropolitics: A case example. In J. Blase (Ed.), *The politics of life in schools: Power conflict, and cooperation* (pp. 73–95). Newbury Park, CA: Sage.
- Corbett, H. D., & Rossman, G. B. (1988, April). *How teachers empower subordinates: Running good schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Crowson, R. L., & Boyd, W. L. (1991). Urban schools as organizations: Political perspectives. In J. G. Cibulka, R. J. Reed, & K. K. Wong (Eds.), *Politics of education yearbook* (pp. 87–103). London: Taylor & Francis.
- Cusick, P. A. (1983). *The egalitarian ideal and the American high school. Studies of three schools*. New York: Longman.
- Cusick, P. A. (1992). *The educational system: Its nature and logic*. New York: McGraw-Hill.
- Duke, J. T. (1976). *Conflict and power in social life*. Provo, UT: Brigham Young University Press.
- Etheridge, C. P., & Hall, M. L. (1995, April). *Challenge to change: The Memphis experience with schoolbased decision making revisited*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Ferris, G. R., Russ, G. S., & Fandt, P. M. (1989). Politics in organizations. In R. A. Giacalone & P. Rosenfeld (Eds.), *Impression management in the organization* (pp. 143–170). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flinspach, S. L., Easton, J. Q., Ryan, S. P., O'Conner, C., & Storey, S. L. (1994, April). *Local school councils during four years of school reform*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Freeman, D. J., Brimhall, P. A., & Neufeld, J. (1994, April). *Who's in charge now?: A principal's endeavors to empower teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press [Ed. cast.: *El cambio educativo, guía de planeación para maestros*. México: Trillas,

- 2000].
- Galbraith, J. K. (1983). *The anatomy of power*. Boston: Houghton Mifflin.
- Giroux, H. (1982). *Ideology, culture, and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Gitlin, A., Bringham, K., Burns, M., Cooley, V., Myers, B., Price, K., Russell, R., & Tiess, P. (1992). *Teachers voices for school change: An introduction to educative research*. New York: Teachers College Press.
- Glickman, C. D. (1993). *Renewing America's schools: A guide for school-based action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greenfield, W. D. (1991). The micropolitics of leadership in an urban elementary school. In J. Blase (Ed.), *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation* (pp. 161–184). Newbury Park, CA: Sage.
- Gronn, P. (1986). Politics, power and the management of schools. In E. Hoyle (Ed.), *The world yearbook of education 1986: The management of schools* (pp. 45–54). London: Kogan Page.
- Hall, P., & Spencer-Hall, D. A. (1982). The social conditions of negotiated order. *Urban Life*, 11 (3), 328–349.
- Hanson, M. (1976). Beyond the bureaucratic model: A study of power and autonomy in educational decision making. *Interchange*, 7 (1), 27–38.
- Hardy, C. (1987). The contribution of political science to organizational behavior. In J. W. Lorsch (Ed.), *Handbook of organizational behavior* (pp. 96–108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hargreaves, A. (1991). Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration. In J. Blase (Ed.), *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation* (pp. 46–72). Newbury Park, CA: Sage.
- Hickson, D., Astley, W., Butler, R., & Wilson, D. (1981). Organization as power. *Research in Organizational Behavior*, 3, 151–196.
- Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. London: Hodder and Stoughton.
- Iannaccone, L. (1975). *Education policy systems: A study guide for educational administrators*. Fort Lauderdale, FL: Nova University.
- Kreisberg, S. (1992). *Transforming power.—Domination, empowerment and education*. Albany: State University of New York Press.
- Lightfoot, S. L. (1983). *The good high school: Portraits of character and culture*. New York: Basic Books.
- Lightfoot, S. L. (1986). On goodness in schools: Themes of empowerment. *Peabody Journal of Education*, 63 (3), 9–28.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Louis, K. S., & King, J. A. (1993). Professional cultures and reforming schools: Does the myth of Sisyphus apply? In J. Murphy & P. Hallinger (Eds.), *Restructuring schooling: Learning from ongoing efforts* (pp. 216–250). Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Lukes, S. (1974). *Power. A radical view*. London: MacMillan Press.
- Maeroff, G. I. (1988). A blueprint for empowering teachers. *Phi Delta Kappan*, 69 (7), 473–477.
- Malen, B. (1994). The micropolitics of education: Mapping the multiple dimensions of power relations in school politics. *Journal of Education Policy*, 9 (5&6), 147–167.
- Malen, B., & McLeese, P. (1992). *The policy and political influence domain: A definition of knowledge and skill requirements for principals*. Unpublished manuscript.
- Malen, B., & Ogawa, R. (1988). Professional–patron influence on site-based governance councils: A confounding case study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10 (4), 251–270.

- Mangham, I. (1979). *The politics of organizational change*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Marris, P (1975). *Loss and change*. New York: Anchor Press/Doubleday.
- McCarthy, J., & Still, S: (1993). Hollibrook Accelerated Elementary School. In J. Murphy & P Hallinger (Eds.), *Restructuring schooling: Learning from ongoing efforts* (pp. 63–83) Newbury Park, CA: Corwin.
- McNeil, L. (1983). Defensive teaching and classroom control. In M. Apple & Luis Weis (Eds.), *Ideology and practice in schooling* (pp. 114–142). Philadelphia: Temple University Press.
- McPherson, G. H. (1972). *Small town teachers*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- Melenzyer, B. J. (1990, November). *Teacher empowerment: The discourse, meanings, and social actions of teachers*. Paper presented at the National Council of States on Inservice Education, Orlando, Florida.
- Murphy, J., & Louis, K. S. (1994). (Eds.). *Reshaping the principalship: Insights from transformational reform efforts*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Nias, J. (1989). Primary teachers talking: A study of teaching as work. London: Routledge.
- Noblit, G., Berry, B., & Dempsey, V (1991). Political responses to reform: A comparative case study. *Education and Urban Society*, 23 (4), 379–395.
- Nyberg, D. (1981). *Power overpower*. Ithaca, NY Cornell University Press.
- Osborne, A. B. (1989). Insiders and outsiders: Cultural membership and the micropolitics of education among the Zuni. *Anthropology and Education Quarterly*, 20, 196–215.
- Pauly, E. (1992). *The classroom crucible: What really works, what doesn't, and why*. New York: Basic Books.
- Peterson, K., & Solsrud, C. (1993, April). *Leadership in restructuring schools: Six themes on the worklives of principals and teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.
- Peterson, K. D., & Warren, V D. (1994). *Changes in school governance and principals' roles: Changing jurisdictions, new power dynamics, and conflict in restructured schools*. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Reshaping the principalship: Insights from transformational reform efforts* (pp 219–236). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Pollard, A. (1985). *The social world of the primary school*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Powell, G., Farrar, E., & Cohen, D. K. (1985). *The shopping mall high school: Winners and losers in the educational marketplace*. Boston: Houghton Mifflin.
- Prestine, N. A. (1994). Ninety degrees from everywhere: New understandings of a principal's role in a restructuring essential school. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Reshaping the principalship: Insights from transformational reform efforts* (pp. 123–143). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Radnor, H. A. (1990, April). *Complexities and compromises: The new era at Parkview School*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Reed, C. J. (1992, April). *Political basis of teacher response to opportunities for involvement in school site policy curriculum decisions*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Reitzug, U. C. (1994). A case study of empowering principal behavior. *American Educational Research Journal*, 31 (2), 283–307.
- Reitzug, U. C., & Cross, B. E. (1994, April). *A multi-site case study of site-based management in urban schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Roberts, J. R., & Blase, J. (1995). The micropolitics of successful supervisor–teacher interaction in instructional conferences. In D. Corson (Ed.), *Discourse and power in educational organizations* (pp. 55–70). Cresskill, NJ: Hampton Press.

- Robertson, P J., & Briggs, K. L. (1994, April). *Managing change through school-based management*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Rollow, S. G., & Bryk, A. S. (1995). *Politics as a lever for organizational change*. Manuscript submitted for publication.
- Sarason, S: (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Schempp, R. A., Sparkes, A. C., & Templin, T. J. (1993). The micropolitics of teacher induction. *American Educational Research Journal*, 30 (3), 447–472.
- Sedlak, M. W, Wheeler, C. W, Pullin, D. C., & Cusick, P A. (1986). *Selling students short: Classroom bargains and academic reform in the American high school*. New York: Teachers College Press.
- Slavin, R. E., Madden, N. A., Shaw, A. H., Mainzer, K. L., & Donnelly, M. C. (1993). In J. Murphy & P Hallinger (Eds.), *Restructuring schooling: Learning from on-going efforts* (pp. 84–113). Newbury Park, CA: Corwin.
- Smith, W E. (1995, April). *A case study of principal leadership: Dilemmas in implementing shared decision making*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Smylie, M. A., & Brownlee-Conyers, J. (1990, April). *Teacher leaders and their principals: Exploring new working relationships from a micropolitical perspective*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Smylie, M. A., & Crowson, R. L. (1993, April). *Principal assessment under restructured governance*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Sparkes, A. C. (1990). Power, domination and resistance in the process of teacher-initiated innovation. *Research Papers in Education*, 5 (2), 153–178.
- Spaulding, A. M. (1994). *The micropolitics of the elementary classroom*. Unpublished doctoral dissertation, Texas Tech University, Lubbock.
- Taylor, F: W (1947). *Scientific management*. New York: Harper [Ed. Cast.: *Management científico*, Barcelona: Oikos-Tau, 1969].
- Thompson, J. (1967). *Organizations in action*. New York: McGraw-Hill.
- Townsend, R. G. (1990). Toward a broader micropolitics of schools. *Curriculum Inquiry*, 20 (2), 205-224.
- Waller, W (1932). *The sociology of teaching*. New York: John Wiley.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. New York: Free Press.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1–18.
- Woods, P (1990). *Teacher skills and strategies*. London: Falmer Press.